



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

AMANDA GOMES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: AS ESCOLAS RURAIS DE ESPERANÇA/PB À
LUZ DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

João Pessoa – PB

Fevereiro - 2025

AMANDA GOMES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: AS ESCOLAS RURAIS DE ESPERANÇA/PB À
LUZ DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso

Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques

João Pessoa – PB

Fevereiro – 2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Amanda Gomes dos.
Educação e território : as escolas rurais de
Esperança/PB à luz dos princípios da educação do campo
/ Amanda Gomes dos Santos. - João Pessoa, 2025.
148 f. : il.

Orientação: Carlos Augusto de Amorim Cardoso.
Coorientação: Ana Carolina de Oliveira Marques.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia. 2. Território. 3. Educação do campo.
4. Escolas rurais. I. Cardoso, Carlos Augusto de
Amorim. II. Marques, Ana Carolina de Oliveira. III.
Título.

UFPB/BC

CDU 911.3(043)

“Educação e território: as escolas rurais de Esperança/PB à luz dos princípios da Educação do Campo”

por

Amanda Gomes dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Educação Geográfica.

Aprovado por:

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS AUGUSTO DE AMORIM CARDOSO**
Data: 07/03/2025 11:54:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES**
Data: 05/03/2025 15:36:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Ana Carolina de Oliveira Marques
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
 **AMANDA CHRISTINNE NASCIMENTO MARQUES**
Data: 05/03/2025 22:44:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Amanda Christinne Nascimento Marques
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
 **ALINE BARBOZA DE LIMA**
Data: 07/03/2025 10:21:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Aline Barboza de Lima
Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Fevereiro/2025.

Aos meus pais, que tanto admiro e me espelho, por sempre acreditarem no meu potencial, e aos meus irmãos pela dedicação, companheirismo, apoio, e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por me conceder forças em minha caminhada. Sem Ele, nada seria possível.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional durante todo o período do mestrado. Em especial, ao meu pai, Arlindelson, que nunca mediu esforços para me levar até a cidade sempre que necessário para pegar o transporte até João Pessoa, muitas vezes indo me buscar tarde da noite. À minha mãe, Cenilda, que sempre foi minha base e um grande apoio ao longo deste curso. Aos meus irmãos, Camila e Lucas, por alegrarem os meus dias e por tornarem o fardo do mestrado mais leve.

À minha coorientadora, professora Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques, que sempre esteve disposta a me auxiliar na construção desta dissertação, nas indicações de leituras, na delimitação dos caminhos a serem percorridos e no convite para participar de suas aulas, eventos e palestras. Aprendi muito com essa grande pessoa, não apenas no âmbito acadêmico, mas também em lições para a vida. Carol, sem dúvidas, foi um presente que o mestrado me trouxe, e espero levar essa amizade para sempre.

Ao meu orientador, professor Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso, pelos conselhos valiosos para a vida, pelas contribuições que, à sua maneira, agregaram tanto a este trabalho quanto à minha trajetória acadêmica. Uma pessoa ímpar, que também quero levar para a vida (tenho certeza de que, ao ler este trecho, ele pensará: "Eita, essa menina quer levar todo mundo para a vida!").

Às professoras que compõem esta banca, Profa. Dra. Amanda Marques e Profa. Dra. Aline Barboza, pelo tempo dedicado à leitura e avaliação desta dissertação, pelas contribuições enriquecedoras e pela oportunidade de diálogo acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), especialmente àqueles de quem tive a honra de ser aluna, e também aos que encontrei nos corredores da universidade, em eventos, almoços ou palestras. Vocês são profissionais brilhantes e contribuíram significativamente para minha jornada acadêmica.

Às minhas amigas Joyce e Bianca, que me acompanharam desde a graduação e se aventuraram comigo na loucura de uma pós-graduação. Infelizmente, Joyce não concluiu esta etapa, mas os momentos que compartilhamos no início do mestrado foram

suficientes para reforçar nossos laços de amizade. As idas e vindas de Campina Grande a João Pessoa, no início do curso, foram certamente mais leves graças a vocês.

Aos queridos colegas de turma que conheci no mestrado, especialmente os da Linha C: Felipe, Juliane, Francinalda e Mateus. Vocês são incríveis, e a convivência com vocês tornou este período ainda mais enriquecedor.

Aos alunos das escolas que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa, bem como aos professores, à direção escolar, ao pessoal do assentamento e a todos os que contribuíram de forma direta ou indireta para a construção deste trabalho.

Por fim, mas não menos importante, às minhas amigas de longa data, Nayllane e Janicleide, pela parceria nas viagens, pelos momentos de amizade e apoio, por vibrarem comigo a cada conquista e por ouvirem meus inúmeros desabaços e anseios. Vocês são muito especiais e parte fundamental desta trajetória.

Seis músicas para início de conversa

1. Maria, Maria (Milton Nascimento e Fernando Brant)
2. Tareco e Mariola (Flávio José)
3. Conselhos ao Filho Adulto (Sebastião Dias)
4. Não Vou Sair do Campo (Gilvan Santos)
5. Tocando em Frente (Almir Sater e Renato Teixeira)
6. A Vida do Viajante (Luiz Gonzaga)

RESUMO

A Educação do Campo se diferencia da Educação Rural por seu compromisso em alinhar o currículo e as práticas pedagógicas à realidade dos alunos do território rural, enquanto a Educação Rural, embora destinada a estudantes residentes em territórios rurais, adota os mesmos pressupostos e práticas das escolas urbanas, desconsiderando as especificidades do contexto camponês. Este trabalho tem como objetivo central analisar como ocorre a construção da identidade escolar nas escolas localizadas na zona rural do município de Esperança – PB, à luz dos princípios da Educação do Campo. O trabalho responde à seguinte questão: por que as escolas rurais do município não são formalizadas como escolas do campo e, conseqüentemente, adotam currículos urbanos, mesmo atendendo a alunos camponeses? Para tanto, foi utilizado metodologias de natureza exploratória, documental e de campo. A pesquisa exploratória foi fundamental para construir o aporte teórico do trabalho; a pesquisa documental contribuiu para a análise de documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Severino Alves Barbosa; e a pesquisa de campo permitiu compreender como essas escolas estão estruturadas, possibilitando diálogos diretos com alunos, professores e membros do Assentamento Cícero Romana I. O arcabouço teórico que sustenta esta investigação abrange autores como Caldart (2003, 2004, 2012), Arroyo (2004, 2017), Haesbaert (2004, 2020), Fernandes (2004), Freire (1987, 2014) e Pinheiro (2023), entre outros, cujas contribuições foram fundamentais para aprofundar a compreensão sobre os princípios da Educação do Campo e sua relevância para a transformação do ensino nos territórios rurais. Este trabalho se justifica pela importância de promover uma educação contextualizada, que valorize as especificidades do campo, contribua para a formação de uma identidade escolar territorialmente referenciada e que atenda às necessidades dos alunos camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escolas Rurais; Território.

ABSTRACT

Rural Education differs from Countryside Education in its commitment to aligning the curriculum and pedagogical practices with the reality of students in rural territories. In contrast, Rural Education, although intended for students residing in rural areas, adopts the same assumptions and practices as urban schools, disregarding the specificities of the peasant context. This study aims to analyze how school identity is constructed in schools located in the rural area of the municipality of Esperança – PB, in light of the principles of Countryside Education. The research seeks to answer the following question: why are the municipality's rural schools not formalized as Countryside Education schools and, consequently, adopt urban curricula even though they serve peasant students? To address this question, exploratory, documentary, and field research methodologies were employed. The exploratory research was fundamental in building the theoretical framework of the study; the documentary research contributed to the analysis of institutional documents, such as the Political-Pedagogical Project (PPP) of Severino Alves Barbosa School; and the field research allowed for an understanding of how these schools are structured, enabling direct dialogues with students, teachers, and members of the Cícero Romana I Settlement. The theoretical framework supporting this investigation includes authors such as Caldart (2003, 2004, 2012), Arroyo (2004, 2017), Haesbaert (2004, 2020), Fernandes (2004), Freire (1987, 2014), and Pinheiro (2023), among others, whose contributions were essential in deepening the understanding of the principles of Countryside Education and its relevance for transforming education in rural territories. This study is justified by the importance of promoting contextualized education that values the specificities of the countryside, contributes to the formation of a territorially referenced school identity, and meets the needs of peasant students.

Keywords: Education of the Countryside; Rural Schools; Territory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Alguns marcos do contexto histórico do município de Esperança/PB apresentado de forma temporal | 22 |
| Figura 2. Barragem do Araçagi em Esperança/PB | 24 |
| Figura 3. Comunidades rurais do município de Esperança-PB | 27 |
| Figura 4. Pirâmide etária da população esperancense de acordo com o censo de 2022 | 28 |
| Figura 5. Área da feira livre em Esperança-PB no final do século XX | 31 |
| Figura 6. Área atual da feira livre de Esperança – PB | 31 |
| Figura 7. Fluxograma das diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo | 72 |
| Figura 8. Linha do tempo com os principais marcos da Educação do Campo | 74 |
| Figura 9. Princípios da Educação do Campo | 77 |
| Figura 10. Objetivos geral e específicos do PPP da Escola Severino Alves Barbosa | 92 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|----|
| Mapa 1. Localização geográfica do município de Esperança – PB em 2023 | 26 |
| Mapa 2. Localização geográfica das escolas da zona rural do município de Esperança – PB em 2023 | 55 |
| Mapa 3. Localização da Escola Severino Alves Barbosa | 86 |
| Mapa 4. Mapa de localização geográfica do município de Esperança – PB | 58 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Dados da estrutura fundiária do município de Esperança/PB | 35 |
| Tabela 2. Quantidade de professores e auxiliares de serviços gerais que trabalham nas escolas rurais do município de Esperança de acordo com o censo escolar de 2023 | 67 |
| Tabela 2. Escolas localizadas na zona rural do município de Esperança – PB | 48 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1. Reunião com os assentados na associação do assentamento Cícero Romana I no dia 14 de novembro de 2024 | 44 |
| Imagem 2. Algumas das lideranças presentes na reunião com os assentados na associação do assentamento Cícero Romana I no dia 14 de novembro de 2024 | 44 |
| Imagem 3. Associação do Assentamento Cícero Romana I | 47 |
| Imagem 4. Áreas do assentamento e do condomínio Alpha Green | 48 |
| Imagem 5. Pedreira na zona rural de Lagoa de Pedra – município de Esperança/PB | 57 |
| Imagem 6. Área onde se localiza a Escola João Vicente Pereira na zona rural de Malhada da Serra – Esperança/PB | 59 |
| Imagem 7. Fachadas de algumas escolas da zona rural de Esperança/PB | 62 |
| Imagem 8. Fachadas de algumas escolas da zona rural de Esperança/PB | 63 |
| Imagem 9. Paisagens que circundam o entorno de algumas escolas rurais de Esperança-PB | 65 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. N° de matrículas da Educação Básica nas escolas rurais de Esperança/PB em 2023 | 60 |
| Gráfico 2. Distribuição por escolas rurais dos alunos que residem em áreas rurais e dos alunos que utilizam o transporte público escolar em 2023 | 61 |
| Gráfico 3. Composição da estrutura física das escolas rurais do município de Esperança | 64 |
| Gráfico 4. Distribuição dos alunos da Escola Severino Alves Barbosa | 87 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Escolas localizadas na zona rural do município de Esperança – PB | 56 |
| Quadro 2. Fala dos alunos do 5º ano da Escola Severino Alves Barbosa referente ao questionamento “se defina em três palavras” | 93 |
| Quadro 3. Algumas das dificuldades de morar na zona rural na visão de alunos do 5º ao 9º ano | 99 |
| Quadro 4. Fala de alguns alunos referente aos trabalhos que realizam | 100 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1. O CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA/PB | 22 |
| 1.1 Contexto geral das dinâmicas rurais e urbanas em Esperança/PB | 22 |
| 1.1.1 A importância da feira livre para o desenvolvimento do município | 29 |
| 1.1.2 Das “Casas de Farinha” ao comércio local | 32 |
| 1.1.3 Estrutura fundiária do município esperancense | 35 |
| 1.2 Raízes de resistência: a história da organização política do campesinato em Esperança | 38 |
| 1.2.1 O caso da Fazenda Bela Vista | 39 |
| 1.3 Entre invisibilidade e resistência: realidades não percebidas na zona rural de Esperança/PB | 43 |
| | |
| CAPÍTULO 2. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE DAS ESCOLAS RURAIS EM ESPERANÇA/PB | 53 |
| 2.1 Um estudo das escolas rurais no município de Esperança/PB | 54 |
| 2.2 A Educação Rural no Brasil: Algumas considerações | 68 |
| 2.3 A Educação do Campo no contexto brasileiro | 71 |
| 2.4 O conceito de território na Educação do Campo | 81 |
| | |
| CAPÍTULO 3. CONCEITOS GEOGRÁFICOS E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS | 85 |
| 4.1 O PPP da Escola Severino Alves Barbosa à luz dos princípios da Educação do Campo | 86 |
| 4.3 O ensino de geografia e a ressignificação do lugar para alunos camponeses | 95 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| REFERÊNCIAS | 112 |
| APÊNDICES | 117 |
| APÊNDICE 1 – Resultado das conversas informais com alunos do 5º ano da Escola Severino Alves Barbosa | 118 |
| APÊNDICE 2 – Resultado das conversas informais com alunos do 6º ano da Escola Joventino Batista | 126 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE 3 – Resultado das conversas informais com alunos do 7º ano da Escola Joventino Batista | 129 |
| APÊNDICE 4 – Resultado das conversas informais com alunos do 8º ano da Escola Joventino Batista | 132 |
| APÊNDICE 5 – Resultado das conversas informais com alunos do 9º ano da Escola Joventino Batista | 135 |
| APÊNDICE 6 – Resultado das conversas informais com as professoras do turno tarde da Escola Severino Alves Barbosa | 138 |
| APÊNDICE 7 – Resultado das conversas informais com professores do turno da manhã da Escola Joventino Batista | 141 |
| APÊNDICE 8 – Resultado da conversa informal com uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I – Esperança/PB | 143 |
| ANEXOS | 146 |
| ANEXO 1 – Alguns trechos do PPP da Escola Severino Alves Barbosa | 146 |

INTRODUÇÃO

Início este trabalho com um breve relato de uma trajetória pessoal, de escolhas pessoais e profissionais que me fizeram trilhar os caminhos até o momento presente. Esse movimento pendular, individual e familiar, foi responsável pela minha formação, pelos tropeços, conquistas, aprendizados e descobrimento de novos horizontes, justificando, em parte ou em sua totalidade, a importância e relevância desse tema para mim e para o município de Esperança de maneira geral.

Sou oriunda de uma família de agricultores de Lagoa de Pedra, zona rural do município de Esperança, interior da Paraíba. Sou a mais velha de três irmãos. Meu pai é o mais velho dos filhos homens entre 16 irmãos, e minha mãe é a “encostada na mais velha” das mulheres de uma família de 19 filhos. Quando meus pais se conheceram, trabalhavam no sisal ou “no motor de agave”, como era conhecido. Durante o período do namoro, meu pai viajou para São Paulo para juntar dinheiro e construir uma casa. Depois que a casa ficou pronta, ele voltou para a Paraíba e se casou com minha mãe. Logo depois, fui concebida.

Desde então, meus pais sempre trabalharam na zona rural, dedicando-se à agricultura de subsistência durante os períodos chuvosos do ano. Para complementar a renda, meu pai também trabalha na mineração, “cortando pedra” de granito, que é utilizada em calçamentos de ruas, na construção civil, entre outras finalidades. Ambos estudaram até a 4ª série do ensino fundamental. Meu pai parou de estudar por decisão própria, pois queria algo que lhe trouxesse dinheiro para contribuir com a renda familiar e cobrir seus próprios gastos, e, por isso, não enxergava nos estudos algo relevante. Minha mãe, por outro lado, foi impedida de continuar estudando pelos seus pais. No entanto, sempre nos incentivaram, a mim e a meus irmãos, a estudar e buscar melhores oportunidades e meios de vida.

Comecei a estudar aos 5 anos de idade, na Escola Severino Alves Barbosa, localizada no sítio Lagoa de Pedra. A distância entre minha casa e a escola era de aproximadamente 7 km, e não havia transporte disponível. Na época, minha mãe estava grávida da minha irmã caçula, e meu irmão ainda era muito novo, de modo que, muitas vezes, eu ia sozinha a pé para a escola. Dessas caminhadas, guardo muitas lembranças. Desde muito cedo, ajudei minha mãe nas tarefas domésticas, no cuidado dos meus irmãos e, alguns anos mais tarde — acredito que por volta dos 7 anos —, comecei a

trabalhar na roça com meus pais, cavando covas para plantar milho, “chachando feijão”¹ e colhendo-o quando estava seco e pronto para ser recolhido.

Minha relação com o trabalho e com a terra surgiu muito cedo, algo comum entre a população residente no meio rural. No entanto, ao longo de minha trajetória como aluna do ensino infantil e do ensino fundamental I, em uma escola situada na zona rural e com algumas professoras também moradoras da região, nunca aprendi sobre a importância da agricultura familiar, da reforma agrária, da agroecologia ou de temas relacionados. Durante toda minha educação básica, não tive a oportunidade de compreender o contexto em que eu estava inserida. Frequentemente, ouvi de vários professores que a zona rural era um local atrasado e que eu não deveria permanecer ali se quisesse “progredir”.

Quando fui estudar na cidade, sentia vergonha de dizer de onde vinha, pois sabia que o fato de morar na zona rural era motivo de piadas. Estava enraizada na mente de todos a ideia de que viver no campo era sinônimo de ser “pobre, ignorante e atrasado”. Eu me questionava sobre a origem desse estigma em relação aos habitantes da zona rural. Contudo, demorei muito tempo para encontrar respostas.

Até o ano de 2012, morávamos nas terras do meu avô paterno, mas meu pai sempre sonhou em ter um “pedaço de terra” para chamar de seu. Foi então que, em março de 2012, ele conseguiu comprar uma propriedade, e nos mudamos para o local onde moramos atualmente. No conhecimento popular, nossa casa se localiza no sítio Pedrinha D’água, na divisa entre os sítios Lagoa de Pedra e Campo Formoso, mas, de acordo com os dados do IBGE² e com a documentação do imóvel, ela se localiza no sítio Lagoa de Pedra.

Ao mudarmos para o local atual, meus irmãos e eu tivemos que ser transferidos para estudar em uma outra escola, pois não havia transporte escolar para continuar estudando em Esperança, e a distância entre nossa casa e a escola anterior era bem maior. Dessa forma, passamos a estudar em escolas do município de Areial, e o ônibus que levava os alunos para a cidade de Areial passava em frente à nossa casa, o que facilitava nossa locomoção.

Quando estava no ensino médio, os professores perguntavam aos alunos: “Qual curso você pretende fazer?” Eu geralmente respondia: administração, porém, na minha cabeça, eu nunca imaginei que iria ingressar no ensino superior devido às dificuldades

¹ A prática de chachar feijão é a mesma que capinar para tirar as ervas daninhas dos “pés de feijão”.

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

de locomoção e financeiras. Mesmo assim, fiz as provas do ENEM³ e realizei minha inscrição no SISU⁴, colocando administração como primeira opção de curso e geografia como segunda — nunca tive muita vontade de ser professora, via as dificuldades e não queria aquilo para a minha vida. No entanto, no terceiro ano do ensino médio, tive um professor de geografia muito bom, Fernando Liberato, que me fez despertar o interesse por essa disciplina. Acabei passando para geografia, e foi aí que muita coisa começou a mudar na minha vida.

Até então, tinha uma visão muito limitada do mundo e das possibilidades, por vir de uma família muito simples e sem muitas condições, sempre achei que não poderia ir muito além do que já estava posto na minha vida. Sempre fui muito sonhadora, mas me limitava bastante por não acreditar que seria possível ir além. Quando digo “ir além”, refiro-me a buscar oportunidades de trabalho em outras cidades, em outros estados e, por que não, em outros países? Sair, conhecer novas culturas, saberes, pessoas, lugares, entre tantas outras coisas. Era como se tudo isso não fosse possível para mim. Mas foi a partir da geografia e de todas as pessoas e situações que vivi na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, que descobri que todas essas coisas, e muitas outras, seriam possíveis. Foi aí que minha linha do horizonte se expandiu, e a menina que morava na zona rural, em um local dito por muitos como “atrasado”, viu que, se quisesse, poderia conquistar muitas coisas e “quebrar” certos paradigmas que o sistema impõe.

Durante a graduação, comecei a descobrir uma geografia da qual eu não tinha conhecimento e, dessa forma, passei a entender a relação entre o meio e as pessoas que ali estavam, bem como algumas respostas para questionamentos que guardava em meu íntimo. Foi no terceiro período da graduação que tomei verdadeiro gosto pela área de ensino, da geografia humana, a partir das aulas da disciplina de MEG I – Metodologia do Ensino de Geografia I, ministrada pela Professora Nathália Rocha.

Quando precisei iniciar a escrita de um projeto que posteriormente viria a ser meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), questionei-me sobre o que pesquisar. Em conversas com professores e alguns colegas, decidi trabalhar sobre o ensino de geografia em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da zona rural do município de Esperança – PB, a mesma escola que estudei no passado.

³ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁴ Sistema de Seleção Unificada.

Após o início do meu projeto de pesquisa, alguns questionamentos começaram a surgir, entre eles: “Essa escola é caracterizada como escola do campo ou escola rural?”. A partir desse momento, iniciei meus estudos sobre a temática, que até então era desconhecida para mim. Fiquei muito instigada com o assunto e com o que estava atrelado ao fato das escolas da zona rural de Esperança não serem caracterizadas como escolas do campo, já que estão inseridas na área rural do município e, em sua maioria – de acordo com a coordenação pedagógica das escolas rurais do município, abarcam alunos filhos de agricultores, ou os próprios agricultores que estudam na modalidade EJA. Além das histórias de lutas e resistências por terras que ocorreram e ainda ocorrem no território esperancense.

Desse modo, finalizei meu TCC trabalhando o ensino de geografia em uma turma da EJA e oferecendo os primeiros apontamentos sobre a temática da Educação do campo. Este trabalho despertou em mim a necessidade de aprofundar a minha pesquisa e compreender melhor as nuances e especificidades da Educação do Campo, motivando-me a prosseguir com este estudo em minha dissertação.

Nesse meio tempo, entre o projeto de pesquisa e o TCC, comecei a trabalhar como professora contratada pelo município de Esperança na modalidade EJA, com alunos da primeira fase. O público da turma era predominantemente adulto, pessoas que haviam deixado a escola há muitos anos, e alguns deles não sabiam nem assinar o próprio nome. Foi a partir das pesquisas realizadas para a construção do meu TCC que fui mudando a metodologia das minhas aulas. Passei a trabalhar os conteúdos a partir da realidade dos alunos e a buscar uma participação colaborativa, e os resultados foram positivos.

Ainda na graduação, trabalhei com a temática “Educação do Campo” em um artigo, em colaboração com dois colegas da graduação – Sávio e Janicleide. Este artigo teve como título “*A Educação do Campo e os desmontes no presente governo Bolsonaro*”, apresentado em 2020 no VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Posteriormente, o trabalho foi publicado no e-book “*Educação do Campo: Saberes, Diálogos e Resistências*” da ARCO editores.

No ano de 2021, meus colegas e eu fomos convidados pela Profª. Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira, no momento coordenadora do GPEEMPODERAR – Grupo de Pesquisa, Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade, para ministrar duas palestras com base no artigo acima citado, na Universidade Estadual

Vale do Acaraú – UVA⁵, uma palestra ocorreu em janeiro e a outra em junho do mesmo ano. Os temas das palestras foram: Movimentos de Educação no Campo e Educação no Campo em tempos de desmontes das políticas públicas, respectivamente.

Nas palestras, nosso objetivo foi abordar as ideias centrais do nosso artigo e o cenário educacional em que nossos municípios estavam inseridos. Então, apontamos nossa inquietação diante da conjuntura que permeava a educação do campo brasileiro, frente aos desmontes que estavam se acirrando diante das ações do governo Bolsonaro, mas que já ocorriam em governos antecessores e mostramos como esses desmontes estavam presentes em nossos municípios de origem, afetando ou não as escolas do meio rural.

As oportunidades que surgiram ao longo do caminho e as escolhas feitas foram o que me fizeram chegar até aqui, finalizando o mestrado, sendo a primeira da família a estar realizando tal feito e, estudando e entendendo cada vez mais essa temática que faz parte de onde vim, de quem eu sou. Compreender as nuances da Educação do Campo e tudo o que está atrelado a isso, bem como sua institucionalização (ou falta dela) no contexto rural brasileiro, me faz entender muitas das falas que ouvi ao longo da vida, sejam de professores ou de outras pessoas. Falas de cunho preconceituoso e agressivo a respeito de movimentos sociais como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outros.

Dessa forma, finalizo aqui meu relato de trajetória pessoal e dou início ao resultado de quase dois anos de mestrado, que é fruto de conversas com meus orientadores, eventos, palestras, minicursos, oficinas, aulas que participei e diálogos realizados ao longo desse período.

A Educação do Campo se caracteriza como uma modalidade que surge da luta dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que buscam uma educação voltada para a realidade dos seus alunos, com adequações curriculares, calendário específico e metodologias próprias. Ela se diferencia da educação NO campo ou rural, onde estas têm uma perspectiva de modelo pedagógico voltado ao capital, já a Educação DO Campo traz o camponês como parte indispensável para a construção do conhecimento (Caldart, 2012).

A educação escolar no campo brasileiro é em geral pautada por uma educação rural, educação essa que não traz em seu currículo conteúdos relacionados a vivência/realidade dos sujeitos que ali estão inseridos. O MST, um dos pioneiros da

⁵ Devido a pandemia do COVID – 19, as palestras ocorreram no formato remoto via *Google Meet*.

Educação do Campo, passou a discutir sobre a educação dos filhos dessa parcela da população – localizada no campo brasileiro -, buscando uma educação diferenciada, ressignificando o campo como um local para se viver e não apenas para a produção de *commodities* agrícolas (Pavani e Andreis, 2017).

Quando analisamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que norteia a construção dos currículos escolares nas redes de ensino de todo o país, percebemos que esta não contempla a modalidade da Educação do Campo. O documento apresenta “... um discurso propositalmente omissivo, normalizante, desconhecedor de pluralidades e especificidades do contexto brasileiro” (Cogo e Cardoso 2023, p. 125). Estando atrelado a um discurso que repudia a pluralidade de vozes brasileiras, dificultando um modelo de educação pautado na criticidade, autenticidade e que fuja dos interesses neoliberais.

Diante da realidade das escolas rurais no município de Esperança – PB, que não seguem os pressupostos da Educação do Campo, mas sim de uma educação rural que se assemelha a educação urbana, destoando da realidade dos alunos ali inseridos, emerge a necessidade de: analisar como ocorre a construção da identidade escolar nas escolas localizadas na zona rural do município de Esperança-PB à luz dos princípios da Educação do Campo.

Este foi nosso principal norte para esta dissertação, para alcançá-lo foram descritos objetivos específicos, são eles: refletir sobre os aspectos históricos que moldaram o desenvolvimento socioeconômico e territorial do município de Esperança/PB; Refletir acerca das concepções da Educação do Campo relacionando-as às discussões geográficas no limiar das políticas educacionais; Compreender as especificidades do contexto em que os alunos e professores estão inseridos; e, avaliar de que forma os espaços educativos podem ser utilizados como ferramentas para a formação crítica e contextualizada dos alunos do campo.

Para a realização do estudo, foram utilizados a pesquisa exploratória, documental e de campo. Uma pesquisa científica se caracteriza e se fundamenta a partir de princípios metodológicos bem delineados. Este estudo se compromete com a abordagem de cunho qualitativo, visto que, apesar de fazer uso de dados quantitativos a ênfase das análises a serem abordadas é qualitativa (Zanella, 2013).

A pesquisa exploratória foi realizada em *sites* como a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Google Acadêmico*, *e-books*, livros físicos, informações adquiridas por meio de domínio público e informações adquiridas por meio da

Secretária de Educação do município e/ou das escolas rurais. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar uma certa familiaridade com o problema em questão, além de tornar os fatos apresentados mais claros e levantar hipóteses sobre eles.

Já que foi utilizado informações obtidas por meio de domínio público, tais como documentos pedagógicos a exemplo do PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Severino Alves Barbosa, nos valem da pesquisa documental e, sobre está Severino (2007) pontua:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, p. 122-123, 2007).

No que se refere aos aspectos práticos, esta pesquisa foi apoiada nos fundamentos da pesquisa de campo. Geralmente, para a realização desse tipo de pesquisa, o foco está em uma comunidade, seja ela de trabalho, estudo, lazer, entre outras. Nessa ótica, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente e é viável que ele permaneça o maior tempo possível na comunidade para uma melhor imersão (Gil, 2002).

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas rurais do município de Esperança – PB, a princípio para analisar a questão da estrutura escolar e paisagens circundantes. Realizei este campo no dia 20 de maio de 2024, visitando as escolas para realizar registros fotográficos de suas fachadas e das paisagens circundantes. Além disso, foram coletadas as coordenadas geográficas das escolas para a elaboração de um mapa.

Visitei as 17 escolas acompanhada de meu pai, utilizando uma motocicleta como meio de transporte. No entanto, algumas unidades apresentaram acesso difícil devido às condições das estradas de terra, especialmente em função do período chuvoso, que resultou em trechos com muita lama e buracos. No capítulo 4, onde é apresentado as falas de alguns alunos, a maioria cita que um dos maiores problemas que enfrentam por morarem na zona rural é a questão das estradas ruins em períodos chuvosos.

Posteriormente a essas visitas, realizei uma conversa informal com uma das coordenadoras pedagógicas da zona rural do município de Esperança, em nossa conversa ela me relatou sobre: o currículo e planejamento pedagógico das escolas localizadas na zona rural, o qual é semelhante ao das escolas urbanas; e, em relação aos

professores contratados, que são a maioria. Porém, na Escola Severino Alves Barbosa, no turno da tarde, a maioria das professoras são concursadas.

Também foi realizado no dia 26 de novembro de 2024, no turno da tarde uma visita a Escola Municipal de Ensino Fundamental Severino Alves Barbosa, na zona rural de Lagoa de Pedra, onde realizei conversas com alunos do 5º ano e com as professoras que estavam lá e se disponibilizaram para a entrevista. E no dia 3 de dezembro de 2024 foi realizada outra visita, no turno da manhã, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joventino Batista, onde realizei entrevistas com alguns alunos do 6º ao 9º ano e com dois professores que estavam lá e se disponibilizaram. Outras duas professoras estavam presentes, mas não foi possível realizar a entrevista com as mesmas devido a “correria” que estava na escola.

Essas conversas realizadas com os alunos foram com o intuito de entender um pouco sobre: quem são? O que prospectam para o futuro? Como pensam a escola? Entre outras questões que se fizeram relevantes para entender o contexto escolar e social destes alunos. E as conversas com os professores se deu a fim de entender as metodologias adotadas em sala de aula; o que acham por trabalharem em uma escola presente na zona rural; dia a dia escolar, entre outras questões.

No dia 10 de dezembro de 2024, fui a casa de uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I, conversei com ela sobre o contexto do assentamento, como surgiu, quais os desafios que enfrentam atualmente e questões voltadas a realidade educacional dos assentados. Todo o diálogo está presente no capítulo 4 deste trabalho e nos apêndices.

Para nortear este trabalho, foi estabelecido como questão central de pesquisa: Por que as escolas rurais do município não são formalizadas como escolas do campo e, conseqüentemente, adotam currículos urbanos, mesmo atendendo a alunos camponeses?

Este estudo se justifica pela relevância da educação contextualizada e significativa para a realidade rural e para os alunos camponeses. Os resultados desta pesquisa não apenas enriqueceram o entendimento sobre as dinâmicas educacionais nas áreas rurais, mas também contribuíram diretamente para a construção de estratégias pedagógicas mais alinhadas com a realidade e as necessidades dos alunos inseridos no espaço escolar a ser estudado. Além disso, a aproximação entre as práticas metodológicas e os pressupostos educacionais da Educação do Campo promoveu um debate acerca dos conhecimentos geográficos da vivência dos estudantes em seus

contextos rurais, permitindo-lhes compreender melhor o espaço em que estavam inseridos e valorizar suas identidades.

A dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *O contexto histórico e geográfico do município de Esperança/PB*, apresenta uma visão geral das dinâmicas urbanas e rurais do município, abordando sua história, organização política, a formação do campesinato e os processos de luta e resistência pela terra que marcaram a região. Além disso, o capítulo destaca a importância das feiras livres para o desenvolvimento econômico local, analisa a estrutura fundiária do município e discute outras questões relevantes que moldam a realidade territorial de Esperança.

O segundo capítulo, *Princípios da Educação do Campo e a realidade das Escolas Rurais em Esperança/PB*, traz uma análise do contexto ao qual as escolas rurais do município estão inseridas. São apresentadas informações sobre a estrutura física dessas instituições, as paisagens circundantes, o número de funcionários, a quantidade de alunos que utilizam o transporte escolar e outros aspectos que caracterizam o cotidiano educacional dessas comunidades rurais.

Também será apresentado o conceito, os princípios e os principais marcos regulatórios que fundamentam a Educação do Campo em seu processo histórico, diferenciando-a da Educação Rural. A discussão é embasada em referências teóricas como Caldart (2003, 2004, 2012), Pinheiro (2023), Arroyo (2004), Freire (1987, 2014) e Rossi (2015), entre outros, que contribuem para aprofundar a compreensão dos fundamentos dessa proposta educacional e sua relevância para a formação dos sujeitos do campo.

Por fim, o último capítulo, *Conceitos geográficos e projeto político-pedagógico: um olhar sobre os espaços educativos*, estabelece uma relação entre o ensino de geografia e os conceitos de lugar e território aplicados à realidade dos alunos camponeses, destacando sua importância para um ensino mais significativo e contextualizado. Neste capítulo, foi realizada uma análise detalhada do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Severino Alves Barbosa, buscando compreender a identidade escolar e a forma como ela dialoga com a realidade do campo. Também foram discutidas as percepções de professores e estudantes das escolas Severino Alves Barbosa e Joventino Batista sobre temas como questão agrária, ambiental e identidade camponesa, bem como seus desafios e perspectivas de futuro.

Além disso, o capítulo examina a relação entre a escola e a comunidade, investigando se existem práticas ou projetos escolares que promovam a integração com

a comunidade local. Para isso, foram realizadas visitas às escolas, diálogos com professores e alunos, e conversas com uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I, com o objetivo de compreender a dinâmica desse assentamento e sua relação com o sistema educacional do município de Esperança/PB.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA/PB

*[..] Tu és o Lírio Verde da Borborema
E os teus filhos terás como heróis
Salve! Salve o teu nome lendário
Que a Esperança paire sobre nós.
(Vitória Régia – Hino de Esperança)*

Para termos uma visão mais ampla da importância e do contexto das escolas rurais no município de Esperança, iniciamos esse trabalho com este capítulo que irá apresentar o contexto do município de Esperança – PB, abordando pontos como: dados demográficos, econômicos, históricos, sua estrutura fundiária entre outros. E seu histórico de organização política no que se refere ao campesinato.

1.1 Contexto geral das dinâmicas rurais e urbanas em Esperança/PB

*Revejo a terra onde vivi criança
e onde joguei meus jogos pueris –
a encantadora vila de Esperança,
cuja recordação me faz feliz [...]
(Silvino Olavo)*

Início esse tópico com o trecho do poema “Retorno” de Silvino Olavo (1896 – 1969), um poeta esperancense e uma das figuras mais ilustres do município. Ao longo deste tópico iremos entender o contexto histórico e geográfico do município de Esperança e os principais marcos que ocorreram no local, a exemplo podemos observar a figura 1, que traz alguns pontos importantes que ocorreram no município de Esperança entre o ano de 1899 até o atual momento.

Figura 1. Alguns marcos do contexto histórico do município de Esperança/PB apresentado de forma temporal

| | 1899 | 1909 | 1933 | 2024 |
|-----------|---|---|--|--|
| Contexto | Conhecida por Banabugé ou Esperança, era uma grande povoação que pertencia à vila de Alagoa Nova, localizando-se 3 léguas a Oeste daquele município. | Esperança aparecia como uma pequena povoação ao lado de outras, como Lagoa de Remígio, Arara, Riachão, Pilões de Dentro, Pilões de Bananeiras, além de Tacima, Belém e Caiçara. Mas permanecia ligada a cidade de Alagoa Nova. | Após 8 anos de sua emancipação, a cidade progredia a passos largos, após as primeiras providências tomadas por Manuel Rodrigues de Oliveira, que implantara um governo estruturante fazendo nomeações e inaugurando obras, estradas e escolas. | Atualmente a cidade de Esperança se destaca entre as mais desenvolvidas do compartimento da Borborema, polarizando a região. E a cada dia aumentam os índices de arrecadação provando que o município possui um grande potencial . |
| População | Registravam-se 152 casas e cerca de 1.300 habitantes. | ----- | Havia 1.903 habitações, sendo: 792 casas de tijolos e telha; 1.111 ditas de taipa e telhas, inclusive as da povoação do Areial. | De acordo com o último censo do IBGE de 2020, o município possui 31.231 habitantes . |
| Feira | A sua feira é abundante e concorrida, realizando-se aos sábados nas proximidades da capela e em um mercado particular. Eram comercializados, por esse tempo, farinha, milho, feijão, rapadura, carne seca, objetos de indústria e animais vivos, principalmente o gado vacum. | A feira de Esperança era “quasi igual à da villa, no seu desenvolvimento mercantil, apesar de ter maior numero de casas comerciais”, sendo o seu desenvolvimento na seguinte ordem: 1° - Esperança; 2° - S. Sebastião de Lagoa de Roça e 3° - Matinhas. | A feira local era uma das maiores da região e as monoculturas da batatinha, algodão e o agave formavam os novos ricos. O comércio de miudezas em geral e ferragens movimentavam boa parte da renda municipal. | A dinâmica comercial na cidade de Esperança está relacionada dentre outras coisas, às feiras livres, essa atividade é bastante intensa aos sábados. E houve mudanças em relação ao local das feiras. |
| Comércio | O comércio era “animado” com diversas casas de fazenda, estivas, molhado e quinilharias. | A firma comercial de propriedade de Theotônio Tertuliano da Costa, denominada “Loja das Noivas”. Instalada desde 1897, apresentava completo sortimento de miudezas, chapéus, calçados, perfumes e aviamentos. | ----- | Os segmentos comerciais presentes na cidade incluem alimentício, vestuário e eletrodomésticos. |

Fonte: Ferreira, Rau 2011 (elaborado e adaptado pela autora, 2024).

Diante das informações apresentadas damos início ao contexto histórico e geográfico de Esperança – PB. Como podemos observar, tanto nos registros de Ferreira (2011), como do IBGE (2024), a região onde se encontra atualmente o município de Esperança era habitada por índios Cariris. Segundo Ferreira (2017) os índios Cariris se aldearam em Campina Grande e tiveram ramificações em Esperança. Em Campina Grande foram denominados de Ariús e em Esperança, receberam o nome de Banabuyés, devido à data de sesmaria destas terras. Por este motivo, as terras no ano de 1899 também eram conhecidas por Banabuyés ou Banabugé, que em tupi – guarani quer dizer “pasta verde”.

Como a localização do município possui poucas opções de abastecimento hídrico, a tribo indígena que aqui habitou, construiu um reservatório de água, sendo este um dos principais elementos para o desenvolvimento local (Oliveira, 2020). Mais tarde, esse reservatório serviu de pretexto para que colonos fossem atraídos. Os colonos

chamaram o reservatório de “Tanque de Araça”, nas suas imediações um português chamado Marinheiro Barbosa, construiu uma casa e então denominou o local de “Beleza dos Campos”.

Como explica Oliveira (2020), os reservatórios de água são de grande importância para as cidades e para o seu desenvolvimento. As águas do município de Esperança são predominantemente superficiais, e tem seus domínios ligados a bacia hidrográfica do Rio Mamanguape, com seus cursos de águas intermitentes. Além disso, o município é abastecido pelo açude de Vaca Brava, localizado em Areia/PB e conta com vários tanques, poços de água potável, açudes e riachos, destacando-se a barragem do Araçagi, apresentada na figura 2.

Figura 2. Barragem do Araçagi em Esperança - PB



Fonte: a) Google Earth (2020, com adaptações); b) Patrícia, 2020; c) Jean Andrade, 2011. *Apud* Oliveira 2020.

Esses reservatórios de água contribuíram para o desenvolvimento da cidade há décadas e continuam sendo fundamentais para o abastecimento das áreas urbanas e rurais. A construção de cisternas nas áreas rurais também desempenhou um papel importante na luta contra os períodos de estiagem na região.

Retornando ao contexto mencionado anteriormente, após a chegada dos colonos à região habitada pelos povos indígenas, estes tentaram resistir. No entanto, com a instalação dos colonos e as modificações feitas no espaço geográfico, os indígenas acabaram se dispersando. Em 1860, Esperança era conhecida como Banabuyé, e, nesse mesmo ano, foi fundada a capela dedicada a Nossa Senhora do Bom Conselho, atual padroeira da cidade.

Em outros registros encontramos relatos de que:

O povoado de Banabuie, hoje cidade de Esperança, foi fundado em 1862, num páteo de uma fazenda que tinha o mesmo nome. Esta povoação não tinha ainda trinta anos, quando em razão da situação geográfica foi estabelecida uma feira de gêneros alimentícios, que passou a vender os produtos agrícolas de subsistência produzidos nas fazendas e sítios. [...] a criação do núcleo que vai dar origem a cidade de Esperança está ligada a figura de Zé Luis, um nordestino criador com meia dúzia de vacas paridas no curral e um cem ou duzentos garrotes e novilhos soltos no pasto.

Seus pais e avós, se haviam radicado na chapada da Serra da Borborema e por ali sempre viveram, ficando a maior parte de seu tempo no lugarejo Pocinhos e passados os invernos num pequeno sítio a sombra da imensa rocha que guarda um pouco de umidade nos terrenos do nascente. O pitoresco local era conhecido como Banabuie onde "as gameleiras" com que a rua principal da primeira vila estava arborizada foram estacas dos currais de uma das fazendas.

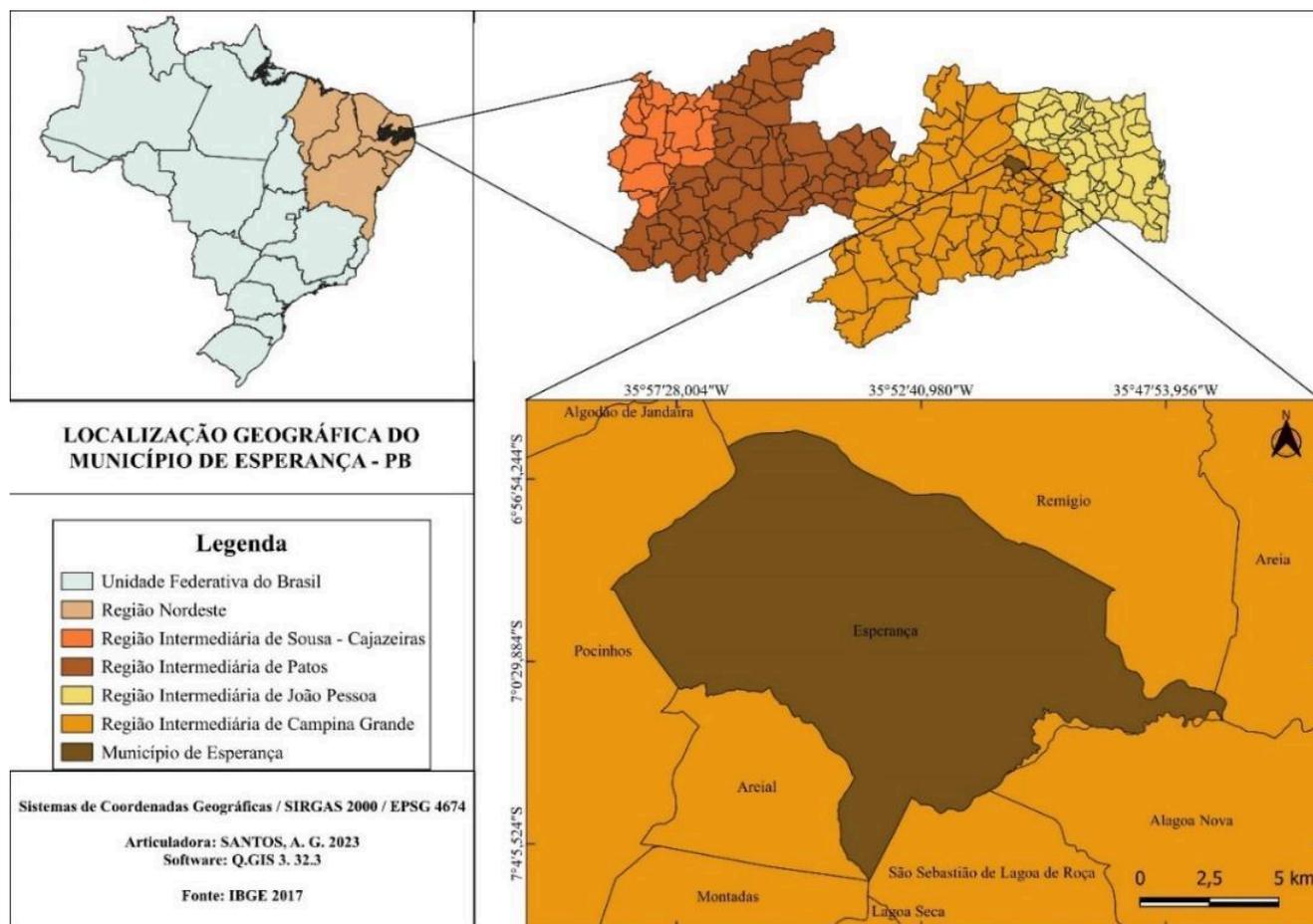
Ainda no século XVII por ali apareceram os bandeirantes que passaram na Serra da Borborema vindos do litoral, prendendo índios e tangendo suas sementes de gado. Eram os "Oliveira Ledo", primeiros colonizadores do Sertão Paraibano, deixando seus vaqueiros pastoreando nos serrotes do Cariri, pois as imensas pastagens da ribeira do Piancó já eram rota batida pelos bandeirantes do baiano Afonso Sertão (Passos 1998, p. 6 e 7).

Posteriormente, o Padre Ibiapina denominou o local como Esperança. De acordo com o IBGE (2024), o município de Esperança era, inicialmente, um distrito pertencente ao município de Alagoa Nova, conforme registrado no recenseamento geral de 1º de outubro de 1920. O distrito foi desmembrado e elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 624, de 1º de dezembro de 1925.

O processo de emancipação contou com o apoio de diversas lideranças, entre elas o poeta esperancense Silvino Olavo, então colunista do jornal "A União"; o coronel Elisio Sobreira, reconhecido em 1957 como Patrono da Polícia Militar da Paraíba; João Suassuna, presidente da província; entre outros (Bento, 2018). A emancipação foi planejada ao longo de vários anos, devido ao crescimento do comércio e ao aumento populacional, especialmente na área urbana.

Geograficamente, o município de Esperança localiza-se no estado da Paraíba, na região Nordeste do Brasil, situado na unidade geoambiental do Planalto da Borborema, na Zona Intermediária de Campina Grande, segundo a nova regionalização elaborada pelo IBGE em 2017. Tem como cidades vizinhas Remígio, Pocinhos, Areial, Montadas, Lagoa Seca, São Sebastião de Lagoa de Roça, Alagoa Nova e Areia. Está aproximadamente a 159 km da capital, João Pessoa, e a 26 km de Campina Grande (IBGE, 2023).

Mapa 1. Localização Geográfica do Município de Esperança – PB em 2023

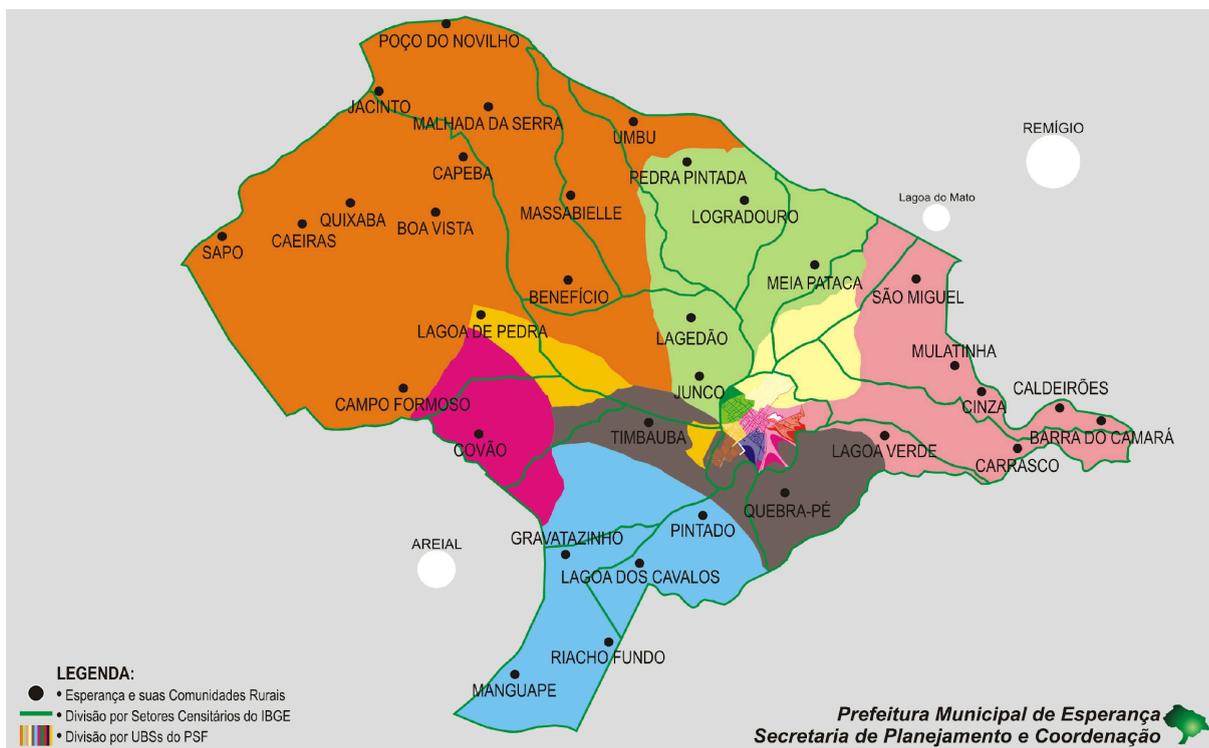


Fonte: Santos, 2023.

Uma das características importantes para o desenvolvimento do município foi a construção de rodovias que facilitaram o acesso à região. Entre elas, destaca-se a Rodovia do Anel do Brejo, que interliga as cidades de Alagoa Grande, Areia, Remígio, Solânea e Bananeiras, e a BR-104, que conecta as cidades de Areial e Montadas. Além disso, foram criadas estradas vicinais que conectam as áreas rurais do município e das cidades vizinhas (Oliveira, 2020).

O município de Esperança possui uma área territorial de 157.851 Km² e sua população está estimada em 31.231 habitantes de acordo com o censo de 2022 (IBGE, 2024). Segundo o IDEME – Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual (2013), o município de Esperança tinha uma população urbana de 21.631 habitantes e uma população rural estimada em 9.464 habitantes, ou seja 2/3 da população viviam na área urbana e apenas 1/3 na área rural. Além do seu distrito-sede, o município conta com mais três distritos: Massabielle, Pintado e São Miguel e possui 30 comunidades rurais, como pode ser observado na figura 3.

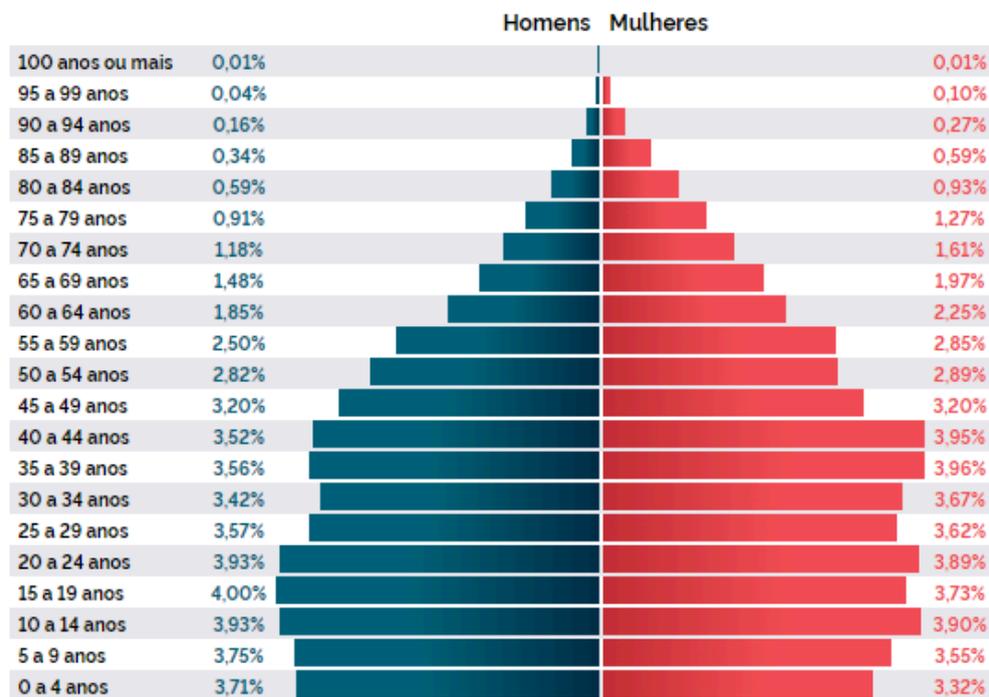
Figura 3. Comunidades rurais do município de Esperança - PB



Fonte: Secretaria de Planejamento e Coordenação; Prefeitura Municipal de Esperança (2023).

Ao observar a pirâmide etária do município de Esperança/PB (figura 4), podemos notar que ela abrange uma população jovem em crescimento. Essa concentração indica uma força de trabalho considerável e uma demanda notável por emprego e serviços educacionais.

Figura 4. Pirâmide etária da população esperancense de acordo com o censo de 2022



Fonte: IBGE, 2024.

A população com mais de 65 anos também é bastante expressiva, o que nos sugere uma certa demanda por serviços de saúde e assistência social. Além disso, a figura 4 mostra que há uma distribuição equilibrada entre homens e mulheres em todas as faixas etárias, havendo uma leve predominância de mulheres nas faixas mais avançadas, o que é comum, já que a expectativa de vida da mulher é maior em relação ao homem.

A análise da pirâmide etária é fundamental para compreender a estrutura populacional e o perfil demográfico de um município. No caso de Esperança, a configuração etária reflete características típicas de uma região em transição demográfica, revelando aspectos relacionados à natalidade, migração e envelhecimento populacional.

A base da pirâmide etária de Esperança mostra uma proporção significativa de jovens, principalmente nas faixas etárias de 0 a 19 anos. Este padrão sugere: a manutenção de taxas de natalidade relativamente altas no município, o que é comum em áreas menos urbanizadas; e, indícios de uma leve redução nas faixas mais jovens (0 a 4 anos e 5 a 9 anos), possivelmente refletindo uma tendência de diminuição gradual da fecundidade, em linha com o que ocorre em várias regiões do Brasil.

As faixas etárias acima de 60 anos apresentam um crescimento gradual, apontando para um aumento na longevidade da população de Esperança. Entretanto, em comparação com o cenário nacional, o município ainda tem uma proporção de idosos menor, o que pode estar relacionado a fatores econômicos, infraestrutura de saúde limitada e migração de idosos para locais com maior oferta de serviços e qualidade de vida.

No contexto educacional, de acordo com o Censo Escolar de 2023, havia 1.292 alunos matriculados no ensino infantil (em escolas públicas e privadas); 4.432 alunos matriculados no ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, em escolas públicas e privadas; e 1.604 alunos matriculados no ensino médio, em escolas públicas e privadas, totalizando 7.328 matrículas no ano de 2023, do ensino infantil ao médio (IBGE, 2024). O município de Esperança conta com um total de 29 escolas públicas municipais, sendo 12 localizadas na zona urbana e 17 na zona rural. Em relação a esta temática, ela será abordada com mais afinco no capítulo 2 deste trabalho, onde debruçaremos sobre a realidade das escolas presentes na zona rural do município de Esperança.

1.1.1 A importância da feira livre para o desenvolvimento do município

Em muitos locais, a feira vem perdendo seu espaço devido à modernização de vários varejos, principalmente os supermercados, onde o antigo vai se tornando obsoleto, dando lugar ao novo (Santos, 1985). Todavia, ainda é uma prática muito comum no cotidiano brasileiro, principalmente em cidades pequenas, onde uma boa parcela da população tem sua fonte de renda proveniente dessas feiras.

Sua prática é muito evidente e, a cada dia, ganha mais consumidores e comerciantes. Os consumidores são muito influenciados pela variedade de produtos encontrados na feira, pelo valor mais acessível se comparado aos produtos do supermercado, pela possibilidade de comprar verduras fresquinhas e pela questão da socialização, sendo um hábito que perpassa de geração em geração. Trata-se de uma prática comercial que garante o desenvolvimento econômico e social das cidades, fortalecendo a economia local, com periodicidade semanal, organizada pelo serviço de utilidade pública do município.

Nas últimas décadas, a cidade de Esperança tem passado por algumas transformações em sua estrutura. Exemplos dessas transformações são citados por Aragão e Souza (2017):

a) no que tange à articulação com redes urbanas através da expansão dos sistemas técnicos de rodovias estaduais e federais, sistemas de comunicação por meio de rádio, TV, internet e outros aparatos de informatização e difusão de conhecimento; b) no que se refere à ampliação de seu setor econômico terciário composto por unidades comerciais e de prestação de serviços dirigidas à população local e intermunicipal circunvizinha; c) quanto à expansão de sua malha urbana com formas de planejamento espacial que transcendem a atuação do Estado, seja na atuação de agentes mobiliários providos pela economia urbana formal de acesso à terra, seja na atuação de agentes informais de produção do espaço; e, d) pela repercussão socioambiental dos processos anteriormente citados, cuja externalidade é exemplificada pela ampliação da crise de abastecimento hídrico face à ampliação e diversificação da demanda por água, além da ineficiência e/ou ausência de serviços públicos fundamentais às populações de baixa renda residentes nos espaços periurbanos, também denominados, neste trabalho, de franjas urbanas (p. 87).

Com a construção e reestruturação da BR-104, que atravessa a cidade, Esperança experimentou um aumento em seu crescimento econômico devido à facilidade de fluxos proporcionada pela rodovia. Isso se reflete na circulação de pessoas, bens e serviços, fazendo da cidade um centro de referência para localidades vizinhas, graças ao seu comércio local e à atuação de alguns agentes econômicos, como, por exemplo, a

distribuidora Almeida, que exerce influência interestadual. A construção do campus do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) também contribuiu para o aumento desses fluxos no município.

Apesar de a cidade ser considerada pequena, ela gera um intenso fluxo central, e sua posição geográfica permite estabelecer esse fluxo de pessoas e produtos entre o Brejo e o Sertão. O espaço onde se encontra o centro geográfico da cidade era estrada para Campina Grande, por onde passavam os tropeiros. Isso permitiu que o seu centro urbano, desde épocas remotas, mantivesse um constante movimento de mercadorias e pessoas (Oliveira, 2020).

A dinâmica comercial na cidade de Esperança está relacionada, entre outras coisas, às feiras livres. Essa atividade é bastante intensa aos sábados. Os segmentos comerciais presentes na cidade incluem alimentos, vestuário e eletrodomésticos. Essa prática comercial é de grande importância para Esperança e para cidades vizinhas, já que muitos feirantes vêm de outras cidades para comercializar seus produtos na feira livre de Esperança. Mesmo com a presença de supermercados e lojas comerciais, a feira livre não perdeu seu espaço no município, devido à imensa variedade de produtos e aos preços acessíveis para toda a população, independentemente de sua classe social.

As feiras, enquanto práticas humanas, estão interligadas com dimensões econômicas, culturais e espaciais. Dentro dessa espacialidade, o local onde ocorrem as feiras é totalmente modificado. A feira livre da cidade de Esperança é uma das maiores e mais frequentadas do Agreste paraibano, oferecendo uma imensa variedade de produtos agrícolas, carnes, cereais, frutas, roupas e legumes.

A feira livre na cidade se iniciou por volta do final do século XX, quando o comércio se destacava pelo uso de balaio⁶, cestos e barracas cobertas por lonas. Era realizada na Avenida Manoel Rodrigues, rua central da cidade, por onde passavam os tropeiros e que dá acesso às cidades vizinhas de Campina Grande e Remígio, como mostra a figura 5.

⁶ Balaio é um cesto baixo, redondo ou oval, grande, feito de palhinha, verga e outros materiais, servindo tanto para usos rurais ou domésticos.

Figura 5. Área da feira livre em Esperança – PB no final do século XX



Fonte: Google Earth, adaptado pela autora (2023).

A partir dos anos 2000, a feira passou a ser instalada em frente ao campo do América Futebol Clube, onde permanece até os dias atuais. As barracas atualmente foram um pouco modificadas, algumas apresentam cobertura de lona sintética colorida e outras são barracas de ferro. A feira está localizada em algumas ruas ao entorno do mercado público, como: R. José Ramalho da Costa, R. José Ramalho, R. Tomás Rodrigues, R. Farm. João Mendes, R. José de Andrade, R. Malvino Floriano Peixoto e R. Maria Bezerra.

Figura 6. Área atual da feira livre de Esperança – PB



Fonte: Google Earth, adaptado pela autora (2023).

Não existe na cidade um local específico para que os feirantes comercializem seus produtos; há o mercado público, que alberga uma pequena parte dos comerciantes. Os demais montam suas barracas ao redor do mercado público ou até mesmo vendem seus produtos no chão. Geralmente, a feira é realizada aos sábados, mas, na sexta-feira, alguns comerciantes já se encontram nos arredores do mercado público com suas barracas de frutas, legumes e verduras. Os vendedores que comercializam seus produtos são da zona rural do município de Esperança e de cidades vizinhas, como Lagoa de Roça, Areial, Montadas, Lagoa Seca, entre outras.

A comercialização entre feirantes e consumidores inicia-se às 05:00hrs e vai até aproximadamente às 14:00hrs do sábado. Cada feirante tem o seu ponto fixo na feira e esses locais são respeitados entre eles. A uma interação entre os feirantes que vai além do aspecto comercial, essa interação também é de amizade, descontração, informação entre outras.

1.1.2 Das “Casas de farinha” ao comércio local

Em 1798, com o crescimento da comercialização do algodão na Paraíba, surgiu uma atividade regular de bolandeiras, que descarocavam o algodão. Em Esperança, existiam três dessas máquinas, embora fossem rudimentares. Na segunda metade do século XIX, a cidade já contava com várias casas e lojas comerciais, pertencentes a

Teotônio Costa, José Galdino e Fausto Basto. Além disso, indústrias de calçados, tecelagem e fogos de artifício também se instalaram na região (Passos, 1998).

A agricultura e o comércio se complementavam na geração de renda para o município. Esperança destacou-se como grande produtora de batata-inglesa, revolucionando as técnicas de plantio da época e se tornando, por vários anos, a maior fonte de renda local (Oliveira, 2020). Em 1930, Esperança era conhecida como a "terra da batatinha", sendo uma das maiores produtoras de batata inglesa na Paraíba, exportando para os estados de Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte. Outros produtos, como algodão, feijão, sisal, milho e mandioca, também se destacavam (Lima, 1990).

Antes do cultivo da batata-inglesa, outra atividade importante era a produção de farinha nas "casas de farinha". Segundo Passos (1998), o aumento populacional impulsionou o crescimento das atividades agrícolas, com destaque para as "casas de farinha", por volta de 1870, que também iniciaram uma atividade mercantil. Com o declínio das fazendas, essas casas de farinha se tornaram mais numerosas. O comércio de farinha de mandioca cresceu, facilitado pela distribuição através das estradas que ligavam o Sertão e o Cariri. Essas vias tornaram Esperança, nos séculos XVIII e XIX, um centro de convergência para o interior da Paraíba.

No início do século XX, tropeiros passaram a frequentar a região, percorrendo longas distâncias para trocar mercadorias, como queijo, rapadura, carne e farinha, evidenciando os primeiros sinais de potencial comercial. Nesse período, boa parte das produções rurais era comercializada nas feiras livres no centro da cidade (Oliveira, 2020).

Com o início do cultivo de batata-inglesa no município, inicialmente não houve necessidade de insumos químicos, pois as terras eram férteis e ricas em nutrientes. No entanto, com o desgaste do solo, tornou-se necessário o uso de fertilizantes, defensivos e sementes selecionadas para manter a produtividade (Lima, 1990). A cultura da batata-inglesa impulsionou o crescimento econômico local, assim como o cultivo do algodão, considerado "ouro branco", e do sisal, ambos comparados à hegemonia da cana-de-açúcar nas cidades do Brejo Paraibano.

Entretanto, com o clima sendo um fator de risco, muitos produtores viam a agricultura como um investimento instável. Em contraste, o comércio se mostrava mais seguro e lucrativo. Assim, à medida que a cidade crescia, aumentava o número de consumidores e, conseqüentemente, de empreendedores (Oliveira, 2020). Muitos

agricultores, desmotivados com a agricultura, passaram a investir no setor terciário. Durante esse período, era comum que os comerciantes também fossem agricultores, uma vez que muitos proprietários de terras e criadores de gado estabeleceram os primeiros comércios na cidade.

Atualmente, o cultivo de batata-inglesa no município é restrito a cerca de dez agricultores, que recebem incentivos da AS-PTA – Agricultura Familiar e Agroecologia e de uma cooperativa que, há alguns anos, disponibilizou sementes por meio da AS-PTA. Parte da produção é armazenada em contêineres refrigerados para o plantio do ano seguinte, enquanto outra parte é destinada ao consumo e à venda.

No que se refere à renda familiar, muitos agricultores complementam sua renda com outras atividades, pois a agricultura sozinha não é suficiente para sustentar suas famílias ao longo do ano. As atividades agrícolas no município de Esperança geralmente ocorrem em um período específico, predominando a agricultura de sequeiro.

Além dos trabalhos temporários na agricultura, os moradores complementam a renda com a criação de animais (bovinos, caprinos, suínos e aves) e trabalhos na mineração, cortando pedras, carregando e descarregando caminhões, ou em empregos formais em empresas na cidade e em cidades vizinhas, como Campina Grande (Souza e Almeida, 2020).

O comércio em Esperança, atualmente, é dinâmico e aquecido, com uma diversidade de lojas, incluindo redes como Magazine Luiza, Americanas e Armazém Paraíba, além de várias lojas locais de diferentes setores. Muitas pessoas estão abrindo seus próprios negócios, tanto físicos quanto online, contribuindo para a economia local.

A análise sobre o desenvolvimento econômico de Esperança revela que a agricultura, mesmo tendo sido essencial na formação econômica do município, acabou sendo relegada a um papel secundário, especialmente quando comparada ao comércio. Essa transição de foco para o setor comercial, embora tenha representado uma alternativa mais segura de renda, gerou alguns impactos negativos, especialmente no que tange à sustentabilidade e à valorização da cultura agrícola local.

Ao priorizar o comércio como principal atividade econômica, o município perdeu uma parte significativa de sua identidade agrícola, que outrora sustentava a economia local. A batata-inglesa e outras culturas, como o algodão e o sisal, possuíam grande potencial não apenas de geração de renda, mas também de fortalecimento das práticas agrícolas e da valorização das técnicas de cultivo, que poderiam ter evoluído e se consolidado como uma especialidade local. No entanto, o abandono gradativo da

agricultura, principalmente por parte de antigos agricultores que migraram para o comércio, contribuiu para a redução da produção e para a dependência de insumos externos, uma vez que não houve continuidade no desenvolvimento de práticas de manejo e conservação do solo.

Além disso, a falta de investimentos mais sólidos na agricultura resultou em uma perda de oportunidades de emprego no setor rural e em uma dependência crescente do mercado externo para o abastecimento alimentar. Mesmo as tentativas de revitalização da agricultura, como as iniciativas de cooperativas e incentivos para o cultivo da batata-inglesa, parecem ser paliativas e limitadas, com poucos produtores mantendo a tradição agrícola.

1.1.3 Estrutura fundiária do município esperancense

Quando analisamos a estrutura fundiária do município de Esperança (tabela 1), observamos uma distribuição diversificada em relação a tamanhos por hectares e quantidade de propriedades.

Tabela 1. Dados da estrutura fundiária do município de Esperança/PB

| HECTARES | QTDE. IMÓVEIS | TOTAL/ÁREA |
|-----------------------------|---------------|--------------------|
| Mais de 0 a menos de 1 | 50 | 29,9305 |
| 1 a menos de 2 | 234 | 291,3899 |
| 2 a menos de 5 | 470 | 1.430,0136 |
| 5 a menos de 10 | 234 | 1.556,2904 |
| 10 a menos de 25 | 142 | 2.124,9165 |
| 25 a menos de 50 | 54 | 1.810,6372 |
| 50 a menos de 100 | 17 | 1.177,2524 |
| 100 a menos de 250 | 7 | 1.178,1233 |
| 250 a menos de 500 | 3 | 981,2417 |
| Imóveis Incosist. Excluídos | 38 | 0,0000 |
| TOTAL | 1.249 | 10.579,7955 |

Fonte: INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2018.

A estrutura fundiária do município de Esperança reflete um cenário comum em muitas regiões do Brasil, caracterizado pela prevalência de pequenas propriedades, a concentração de terras em poucos grandes proprietários e a desigualdade na distribuição de áreas agrícolas.

Com 1.249 imóveis rurais e uma área total de 10.579,80 hectares, Esperança segue o padrão de grande parte dos municípios brasileiros, onde as pequenas propriedades (de 0 a 10 hectares) predominam. Esse dado é evidente ao observar que 79% dos imóveis rurais estão nessa faixa de tamanho, somando 3.307,62 hectares, ou 31% da área total. Isso indica uma alta concentração de pequenos proprietários, em sua maioria dedicados à agricultura de subsistência e pequenas culturas, semelhante a muitas outras áreas rurais brasileiras, onde a produção voltada para o consumo próprio é uma característica marcante.

As propriedades de médio porte, que abrangem entre 10 e menos de 100 hectares, representam 17% dos imóveis, mas ocupam 57,8% da área total do município, ou seja, 6.118,73 hectares. Esse quadro reflete a dinâmica de uma agricultura comercial e, a presença de atividades de pecuária ou cultivo em larga escala, algo também presente em muitas regiões do Brasil, onde o agronegócio se concentra nas mãos de proprietários de médio porte. Isso está em contraste com a pequena propriedade, que muitas vezes não possui capacidade produtiva suficiente para competir com a agricultura comercial em termos de escala e rentabilidade.

Porém, a grande discrepância entre o número de propriedades de pequeno porte e a área correspondente das grandes propriedades é particularmente significativa. No caso de Esperança, as grandes propriedades, com mais de 100 hectares, representam apenas 2,7% dos imóveis, mas ocupam 20,4% da área total, o que demonstra uma concentração de terras nas mãos de poucos. Este é um reflexo direto da desigualdade estrutural da distribuição fundiária no Brasil, onde uma minoria de grandes proprietários controla uma fatia significativa do território rural, enquanto a maior parte da população rural tem acesso a pequenas áreas, com produção voltada para a subsistência.

Essa concentração fundiária é uma característica comum no Brasil, onde o sistema de latifúndio ainda perdura em diversas regiões, criando um abismo entre grandes proprietários e pequenos agricultores. A concentração de terras favorece uma série de desigualdades econômicas e sociais, como a falta de acesso à terra para pequenos produtores e a dificuldade em gerar uma renda suficiente a partir da agricultura familiar. No contexto de Esperança, essa concentração resulta em um ciclo

de dependência econômica, onde pequenos proprietários enfrentam dificuldades para expandir sua produção ou acessar mercados maiores, perpetuando um modelo de economia rural dependente e desigual.

Além disso, essa estrutura fundiária impacta diretamente as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento rural. A prevalência de pequenas propriedades com limitações em sua capacidade produtiva dificulta a implementação de políticas agrícolas que visem o crescimento sustentável e a modernização da produção. Por outro lado, a presença de grandes propriedades, embora menor em número, pode resultar em um foco excessivo no agronegócio, em detrimento da agricultura familiar, que é a principal fonte de sustento da população rural no município e no Brasil.

Em comparação com a realidade nacional, Esperança compartilha as mesmas contradições fundiárias encontradas em muitas outras regiões do país. A estrutura fundiária brasileira é marcada por uma concentração desigual de terras, o que resulta em um sistema que dificulta a inclusão de pequenos produtores na economia formal, gera disparidades socioeconômicas e afeta o desenvolvimento rural sustentável.

O desenvolvimento urbano, acompanhado pela expansão das infraestruturas e a integração com a malha rodoviária nacional, reforça Esperança como um polo regional, catalisador de fluxos econômicos e sociais. Em contrapartida, a persistente desigualdade fundiária e a dependência de pequenas propriedades agrícolas refletem desafios comuns às regiões rurais brasileiras, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade social.

Essa configuração demográfica evidencia não apenas a necessidade de políticas públicas eficazes para atender às demandas de saúde, educação e infraestrutura, mas também reflete os desafios históricos enfrentados por comunidades rurais, como a do município de Esperança. A combinação de uma população jovem com um número expressivo de idosos revela as marcas de uma história de luta e resistência, que moldou as dinâmicas sociais e econômicas da região. É nesse contexto que se insere a organização política do campesinato, cuja trajetória está diretamente ligada à busca por melhores condições de vida, acesso a direitos básicos e à luta pela terra. Assim, compreender as raízes dessa resistência é essencial para analisar a história e a formação das comunidades camponesas em Esperança, como será discutido a seguir.

1.2 Raízes de resistência: a história da organização política do campesinato em Esperança

*Só tenho enxada e título de eleitor
Para votar em seu Fulano educado
Que nada faz pelo pobre agricultor
Que não tem terra pra fazer o seu roçado
Este país é do tamanho de um continente
E não tem terra para o homem da mão grossa
De Norte a Sul, de nascente à poente
Ele vai à procura de um lugar pra fazer roça⁷
(Ezequiel Ferreira, agricultor, 47 anos)*

Na história da organização política do campesinato em Esperança ocorreram algumas lutas e resistências pela terra, geralmente por parte de rendeiros. A análise dessa resistência revela um panorama de conflitos fundiários, o papel vital de associações, membros da igreja católica e trabalhadores na mobilização comunitária e a importância das lideranças locais na articulação dessas lutas. Neste tópico citaremos algumas dessas lutas por terras no território esperancense, bem como quem foram as lideranças que tomaram frente neste conflito.

É importante ressaltar que a organização de lutas e resistência pela terra sempre esteve presente no território brasileiro. Em um passado distante pode ser exemplificada com as iniciativas de organização dos escravos fugitivos nos quilombos e, mais recentemente com a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, as Ligas Camponesas, associações, cooperativas, entre outros órgãos e/ou movimentos. O assentamento se faz então um território de produção e reprodução do campesinato (Fabrini, 2002).

Os assentamentos não são apenas espaços de ocupação ou produção agropecuária, mas, sobretudo, um lugar de debate político, onde questões como a conquista de terras e a continuidade nestas terras são colocados em pauta, “[...] são um ‘campo fértil’ para que os ideais possam se materializar e as utopias não morrerem” (Fabrini, 2002, p. 13). As ações desenvolvidas nos assentamentos são motivadas por uma identidade construída através do processo de luta pela terra e que tem um conteúdo de caráter político/ideológico que passa pelas relações de poder vigentes na sociedade.

No município de Esperança já houve a presença de alguns assentamentos, que atualmente já perdeu as características e seus princípios iniciais, outros ainda resistem

⁷ Trecho retirado do artigo de Schenato e Batista (2015, p. 86), sendo de uma entrevista com um dos assentados da Fazenda Bela Vista, o qual utilizava os versos como forma de resistência e luta no processo de ocupação da terra.

mesmo que de forma tímida como veremos ao longo deste trabalho. No tópico seguinte, trataremos do caso da Fazenda Bela Vista. Este caso específico foi escolhido entre diversos outros movimentos de organização do campesinato e construção de assentamentos no município de Esperança - PB, devido à sua grande importância e repercussão a nível regional, sendo um dos mais frequentemente relatados em artigos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, entre outros meios.

1.2.1 O caso da Fazenda Bela Vista

Onde atualmente se encontra o bairro Bela Vista, situava-se uma Fazenda de mesmo nome, também conhecida como Granja Boa Vista, com área de 80 hectares, onde 33 famílias trabalhavam no local, nos anos de 1986. Os rendeiros trabalhavam nas terras da fazenda e tinham contrato verbal de arrendamento com o proprietário do local, o Sr. Valdemar Cavalcante, o mesmo era fiscal da Receita Estadual da Paraíba (Schenato e Batista, 2015; Moreira, 1997). Os rendeiros trabalhavam nas terras com o cultivo de feijão, milho, macaxeira, mandioca, fava, batatinha, jerimum, entre outros produtos.

Ao final do ano de 1986, o proprietário da terra Sr. Valdemar Cavalcante, veio a falecer, com isso a Sra. Alice Costa Cavalcanti, viúva do proprietário, decidiu vender a fazenda ao Sr. Manoel Ataíde da Silva. O novo proprietário da fazenda reuniu os rendeiros e os avisou que queria “as terras limpas” já que pretendia usar as terras para a criação de gado. Dessa forma, o Sr. Ataíde propôs um acordo com os trabalhadores, onde estes seriam indenizados com um valor de Cz\$ 1.000,00 (mil cruzeiros) por hectare plantado, tendo até o mês de julho ou setembro de 1987 para colher a lavoura plantada. Os rendeiros, não conhecendo os seus direitos, acataram o acordo, sendo este homologado no STRs – Sindicato dos Trabalhadores Rurais, de Esperança (Schenato e Batista, 2015; Moreira, 1997).

Após a assinatura do acordo, o atual proprietário passou a descumpri-lo, pedindo a expulsão imediata dos rendeiros, se valendo para isso de violência, segundo um dos depoimentos de um deles:

Eu, por exemplo, sequer pude fazer o trabalho de retirar a mandioca da terra, pois fui proibido de ir ali pelo Manoel Ataíde. Tive que pagar 525 cruzados a trabalhadores para que fizessem o serviço por mim. Ou colhia a roça, ou perdia tudo, pois a máquina da Prefeitura já passara por cima do roçado de

muitas pessoas (depoimento do foreiro Sr. José Benedito dos Santos ao Jornal Correio da Paraíba em 17/02/1987 *apud* Moreira 1997).

No dia 22 de fevereiro, 6 dos rendeiros da fazenda participaram de um Encontro Diocesano da Pastoral Rural que estava acontecendo em João Pessoa, neste encontro contaram da sua situação e pediram ajuda. A Pastoral Rural assumiu o compromisso de acompanhar de perto o que estava acontecendo e passou a orientá-los encaminhando a luta pelos seus direitos. Foi a partir dessas reuniões realizadas pela Pastoral Rural, que os agricultores tomaram a decisão de lutar por seus direitos. Decidiram entrar em seus roçados no dia 3 de março para um mutirão, para plantar feijão, entretanto, apenas cinco trabalhadores compareceram. Assim que começaram a trabalhar, o proprietário apareceu armado e os expulsou das terras (Moreira, 1997).

Nesse período, dois acontecimentos agravaram o clima de tensão entre o proprietário e os trabalhadores. A morte de um dos rendeiros, devido a um ataque cardíaco desencadeado pela destruição de suas lavouras pelo trator da prefeitura, a mando do novo proprietário e, o atentado ao agricultor José Cassiano Diniz. A partir daí criou-se um clima de tensão em todo o município, onde o então proprietário ameaçou de morte todos os trabalhadores e seus apoiadores (Schenato e Batista, 2015; Moreira, 1997).

Diante da situação, o bispo de Campina Grande, Dom Luiz Fernandes, foi chamado a intervir junto ao Governador do Estado, Sr. Tarcísio Burity. O resultado dessa intervenção foi a designação de um delegado especial para Esperança, seguida da exoneração do delegado local, do deslocamento para a mencionada cidade de um reforço policial, composto de seis homens, e de ordem de prisão do Sr. Manoel Ataíde e de um dos seus filhos (Moreira, 1997, p. 725).

No dia 30 de março de 1987, 18 das 33 famílias receberam a liminar de reintegração de posse, as demais famílias por questões de medo, recusaram-se a se envolver na luta. Os trabalhadores voltaram ao sítio no dia 24 de abril de 1987 e, aproveitaram as chuvas de outono para fazerem suas plantações. Entretanto, um mês depois, o então proprietário do imóvel conseguiu uma liminar de reintegração das terras, arrumou um gado emprestado e soltou nas lavouras dos agricultores. Os trabalhadores, decididos a lutar e permanecer na terra, decidiram acampar no imóvel, 48 horas depois a polícia os expulsou do local. Assim, os trabalhadores foram montar acampamento no fórum da cidade, porém horas depois foram expulsos novamente (Schenato e Batista, 2015; Moreira, 1997).

O STRs da cidade de Esperança, se aliou aos proprietários da terra e virou as costas para os trabalhadores, não querendo os abrigar. Sabendo da situação, o bispo D. Luiz Fernandes, se deslocou à Esperança e abrigou os agricultores na igreja. Decididos que queriam se abrigar no sindicato, eles pressionaram o presidente e conseguiram se alojar (Moreira, 1997).

Despejados mais uma vez, já cansados da humilhação e do sofrimento, os reideiros decidiram se acampar na “beira da estrada”, próximo à Fazenda Bela Vista. Outros agricultores que passavam por ali, os insultavam e olhavam com indiferença, não compreendendo a luta pelo acesso à terra (Schenato e Batista, 2015). “Medo, ignorância dos direitos da classe trabalhadora, perfil ideológico reprodutor do pensamento senhorial se mesclavam” (Moreira, 1997, p.727).

A luta pela conquista da terra, na fazenda Bela Vista, de certo modo, reflete outros casos semelhantes na história social do campesinato, presente em diferentes regiões do país, atualmente. Aquele que detém o poder econômico se configura como proprietário, desconsiderando as famílias que ali estavam há décadas. Seu intuito é de expulsá-las da terra, tentando deslegitimá-las de seus direitos, estigmatizando-as e utilizando de violência simbólica e física, visando garantir seus interesses e desacreditando os interesses das famílias que viviam daquela terra (Schenato & Batista, 2015, p. 87).

Esses trabalhadores que estavam lutando pelos seus direitos, foram vistos pelos vizinhos como “ladrões de terras alheias”, este estigma se perpétuo por muitos anos no município e muitos dos agricultores preferiram não comentar ou se associar ao MST ou movimentos semelhantes, já que eram vistos com “maus olhos” pela população.

Vendo que o acampamento não estava surtindo efeito, no dia 16 de junho os agricultores decidiram se dirigir à João Pessoa e lá acamparam na Praça João Pessoa, em frente ao Palácio do Governo, para tentar uma negociação. Com as fortes chuvas de julho, crianças e adultos começaram a adoecer, tornando mais difícil a situação no acampamento. Diante desse impasse, os trabalhadores decidiram ocupar a Assembleia Legislativa, todavia, à meia noite, 200 policiais em 20 viaturas, cercaram o local e expulsaram os trabalhadores usando de violência, muitos foram detidos no Quartel do Corpo de Bombeiros. Sabendo do ocorrido, o Arcebispo da Paraíba, D. José Maria Pires, Frei Anastácio, advogados e líderes sindicais intervieram na situação e conseguiram a liberação dos detidos (Moreira, 1997).

No dia 14 de julho, várias caravanas de agricultores oriundos de todas as regiões do Estado chegaram a João Pessoa para prestar apoio aos camponeses de Bela Vista. A eles se juntaram membros de partidos políticos progressistas, centrais sindicais, pastorais e população civil em geral. Ao todo, cerca de dez mil pessoas se reuniram. Um ato público foi promovido

com o objetivo de apoiar a luta dos trabalhadores pelo direito a um pedaço de chão, para denunciar a violência praticada pelo governo do Estado, através da polícia militar, e a incapacidade dos representantes do legislativo paraibano de diferenciar uma questão social de uma questão policial (Moreira, 1997, p. 730).

Após um mês de ocupação, lutas, expulsões e retomadas, no dia 11 de agosto, a Fazenda Bela Vista foi comprada com recursos provenientes do governo do Estado, pelo valor de oito milhões de cruzados, sendo três milhões pela terra e cinco milhões como indenização pelas benfeitorias. No dia 18 de agosto os agricultores retornaram para a Fazenda e no dia 7 realizaram uma festa para celebrar a vitória, aproximadamente 1.500 pessoas participaram da festa. 20 famílias foram assentadas e o terreno dividido em 19 lotes, sendo um comunitário (Moreira, 1997).

Apesar das conquistas dos rendeiros, com o passar dos anos as tensões internas começaram a surgir no assentamento. Houve a dissolução de um roçado comunitário e a criação de duas associações no interior do assentamento. A dissolução do roçado comunitário, fez com que a resistência coletiva fosse enfraquecida. A criação de duas associações fez com que ambas perdessem a força de “tirar projetos” voltados à terra e para os assentados, ou seja, “[...] a capacidade da liderança política da Associação de conseguir projetos que auxiliem na viabilidade produtiva e sustentável do assentamento” foi diminuída (Schenato e Batista, 2015, p.89).

Além dessas questões, Schenato e Batista (2015) apontam outras dificuldades que levaram à desintegração do assentamento, entre elas:

1) dívidas contraídas com os bancos e o insucesso em quitá-las, devido a fatores diversos, mas, principalmente, por não disporem de terras suficientes para haver produção excedente, que gere “ativos” que possibilite honrar as dívidas; 2) como consequência dos endividamentos, houve o receio de fazer novas dívidas, por parte dos agricultores ou, mesmo, por parte dos bancos, que se negavam em fornecer novos créditos; 3) ligado a isto temos, também, a venda do direito dos lotes, que é a desistência em continuar como assentados e partir para novos rumos, outras itinerâncias (p. 90 e 91).

Dessa forma, muitos assentados passaram a vender seus lotes, logo, os compradores não se identificavam com o restante do grupo, enfraquecendo a identidade do camponês e assentado, mudando a dinâmica interna do assentamento (Schenato e Batista, 2015).

Esse cenário de transformação nas dinâmicas dos assentamentos, como o ocorrido no Carrasco, reflete a perda gradual da identidade coletiva e da luta pela terra, que outrora foram marcas da organização camponesa. Atualmente, muitos agricultores buscam se inserir em uma lógica mais individualista e mercadológica, desvinculando-se dos ideais de coletividade e resistência que moldaram os assentamentos no passado.

Contudo, ainda existem no município de Esperança alguns assentamentos que resistem a essa desarticulação, mantendo-se como espaços de luta e sobrevivência camponesa, embora sejam frequentemente negligenciados pelas políticas públicas e pelo olhar da sociedade. No tópico seguinte, abordaremos mais profundamente um desses assentamentos, analisando suas especificidades e a importância de sua permanência.

1.3 Entre invisibilidade e resistência: realidades não percebidas na zona rural de Esperança/PB

No contexto da zona rural do município de Esperança/PB, existem realidades frequentemente esquecidas ou pouco discutidas, das quais muitos moradores da zona rural não têm conhecimento. Um exemplo são os assentamentos que ainda (r)existem no município. Para aprofundar minha análise, realizei uma visita ao Assentamento Cícero Romana I, onde observei aspectos do local, participei de uma assembleia na associação do assentamento e conversei com uma das assentadas sobre pontos que serão relatados a seguir.

O assentamento possui uma página no Instagram, que foi meu primeiro meio de contato para agendar uma visita. No entanto, não obtive resposta. Ao analisar algumas fotos da página, reconheci algumas pessoas e entrei em contato com uma delas, que me forneceu o telefone da presidente da associação do assentamento. No dia 30 de outubro de 2024, estabeleci contato via WhatsApp com a presidente, que respondeu apenas em 11 de novembro de 2024. Na resposta, ela informou que estaria no fórum no dia 14 de novembro para uma audiência, onde estariam presentes todos os assentados, o presidente do INCRA, advogados do assentamento e representantes de outras entidades. Após a audiência, seria realizada uma reunião na associação do assentamento. Confirmei minha presença para este dia.

No dia 14 de novembro, às 08h30, cheguei ao fórum do município de Esperança, onde já havia uma concentração de assentados em frente ao prédio, além de lideranças do MST de outros municípios. No entanto, no horário previsto para o início da

audiência, foi informado aos advogados que a sessão havia sido cancelada, sem maiores explicações. A presidente da associação pediu, então, que os assentados se dirigissem à associação para realizar uma reunião. Assim foi feito: os presentes seguiram a pé ou de carro para o local. Acompanhei o trajeto a pé, ao lado de alguns assentados, que comentaram acreditar que a audiência foi cancelada devido à grande quantidade de pessoas em frente ao fórum, o que, na visão deles, pode ter gerado receio por parte da juíza quanto à possibilidade de tumulto.

Ao chegar à associação, os presentes foram acomodados, e foi solicitado que ligassem para vizinhos ou familiares que estavam em casa, convocando-os a participar da reunião. Mais de 50 pessoas compareceram à associação, incluindo lideranças do MST de Algodão de Jandaíra, Arara e Remígio; o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Esperança; o coordenador do INCRA; advogados do Assentamento Cícero Romana I; a diretora estadual do MST; a presidente do assentamento e diversos assentados.

Imagem 1. Reunião com os assentados na associação do assentamento Cícero Romana I no dia 14 de novembro de 2024



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 2. Algumas das lideranças presentes na reunião com os assentados na associação do assentamento Cícero Romana I no dia 14 de novembro de 2024



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As pautas discutidas na reunião foram as seguintes: foi explicado que a juíza não forneceu informações sobre o cancelamento de última hora da sessão; discutiu-se o caso de duas assentadas que estão reivindicando mais terras no assentamento; além disso, abordou-se a questão da titulação para os assentados. Nesse dia específico, não foi possível conversar muito com os participantes, mas consegui o contato de alguns deles para tentar agendar conversas posteriormente.

No mesmo dia, à tarde, enviei uma mensagem via WhatsApp para uma das assentadas que havia me fornecido seu número, com o objetivo de marcar uma conversa. Ela me informou que seria melhor dialogar com a presidente da associação e com Petrônio, o morador mais antigo do local. Entrei em contato novamente com a presidente da associação, mas não obtive mais respostas.

Diante da falta de retorno por parte da presidente, entrei em contato novamente com a assentada e detalhei os objetivos da nossa conversa, que incluíam compreender a realidade do assentamento, conhecer um pouco da história do local e os desafios enfrentados pelos moradores. Finalmente, no dia 4 de dezembro de 2024, a assentada respondeu à minha mensagem, e marcamos um encontro para o dia 9 do mesmo mês, à tarde.

Ao chegar à casa da assentada, fui recebida de forma muito acolhedora, embora ela estivesse com certa pressa, pois precisava resolver algumas pendências na escola. Ela é professora em uma das escolas da zona urbana do município de Esperança. Iniciei a conversa perguntando sobre o início da construção do assentamento e como ele está organizado atualmente. A assentada respondeu:

Foi criado em 2005, ele já tava, já vai completar mais de 20 anos. Olhe, assentados são 53 famílias e tem uma ainda pra entrar no sistema mas essa ainda não conta, então é 54 famílias pra ficar assentada né? Que é 54 lotes e família morando da mais de 100, porque tem os filhos né? Casados, da muito mais de 100. Iniciou-se assim, há muito tempo que o pessoal, a maioria, acho que a metade dos assentados já trabalham aqui como rendeiros, meeiros, pro antigo dono que era Cícero Romana né? Uns já moravam e outros só trabalhavam pra ele, ai quando ele faleceu, ai ficou esse povo sem ter pra onde ir, ai os filhos também tudo perdido, ai fizeram um acordo, é, as famílias fizeram um acordo junto com os herdeiros né? Os herdeiros junto com Jandira que é a presidente hoje, fizeram um acordo e foram pro INCRA e colocaram a área pra reforma agrária né? Ai juntou o pessoal que já trabalhava aqui, pouquíssimas pessoas não, umas já faziam um ano outros vinte, hoje tem pessoas aqui que fazem 40 anos que moram no assentamento. No início não teve nenhum conflito porque era um acordo, eles queriam vender e ai deu tudo certo, é tanto que hoje os herdeiros são assentados também, o que eu mesma achei errado, porque como é que eu sou dono da propriedade e eu me assentar né? Mas ai foi assentado, ai hoje temos aqui nesse assentamento, eu acho que são dois ou é três filhos, se eu não tô enganada. Eles são assentados mesmo, cadastrados e tudo no sistema e beneficiados da reforma agrária... Os movimentos que iniciou na época foi a CPT, deu uma força bem grande, ai depois teve uns conflitos entre os, a gente chama... não é posseiros, acampados né? Entre os assentados, ai teve um conflito entre eles de ideias, um conflito de ideias, ai passou a quem se somou foi o MST, ai o MST que participou do processo de cadastramento e tudo. E o sindicato aqui de Esperança é muito atuante também aqui dentro do assentamento, o sindicato rural. É o sindicato, também tem outros movimentos, a FETAG, a FETAG também ajuda muito, são esses movimentos que ajuda aqui, e a gente sempre pede ajuda a os outros companheiros de outros assentamentos ai, pra tá junto, um ajuda o outro, a luta é de todos.

[...] Olhe, assim, como o assentamento a cidade tá entrando, é o avanço da cidade que está chegando pra dentro do assentamento, nisso cresceu em alguns filhos do antigo dono, alguns herdeiros ficaram ai louco né? Porque como a cidade tá entrando, tá valorizando a área, ai eles começaram a dizer, não essa parte aqui não tá dentro do limite das terras do INCRA, então a gente quer. Só que não está, todas estão dentro do mapa, só que como são áreas coletivas eles dizem que não está, ai o conflito tá ai. Eles querem todas as áreas que está em volta da cidade. Então, naquele dia no fórum era uma audiência pra ver pra eles, ver se eles ganha a questão ou não, só que assim, como é uma área agrária, é... o fórum daqui de Esperança não tem condições de julgar, tem que ser da área agrária porque eles que entende, a juíza aqui não vai entender, vai dizer não ele tá com escritura, que eles arrumaram uma escritura forjada em Areia, porque todas as escrituras foram feitas aqui em Esperança, ou em Esperança ou em Alagoa Nova, não sei, um negócio assim, mas não em Areia. Então dizem que eles têm, mas ninguém sabe né? Só boatos. Ai o conflito maior tá agora né? Que os assentados, andam muitos né? Com medo de perder seus lotes pra os antigos donos. Donos... antigos herdeiros, que hoje são assentados, como é que eu sou assentada e tô reivindicando uma terra que não é mais minha é

da União né? Que aqui é da União, ninguém tem o seu título então é da União... Quando o assentamento ele tem uma associação que funciona, como a nossa, como você ver o prédio bem organizado, todo recurso que entra aqui dentro do assentamento é voltado para aquela associação, então o assentado que disser que não tem, que não fazem nada, fazem sim. Tem uma diretoria no qual eu não faço parte, pela questão de tempo, mas é uma diretoria que funciona, ativa, que busca resolver os problemas do assentamento. Quando não tem, porque eu já andei por várias áreas, já trabalhei na assistência técnica do INCRA, uns seis ou sete anos, então assim, eu vejo a realidade de cada assentamento, tem assentamento que nem sede própria tem, não tem uma associação, as famílias ficam tudo jogada, sem informação é cada um por si. E aqui não, a gente tem (Fala de uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I, município de Esperança/PB, 2024).

Alguns fatores chamaram bastante a minha atenção. Por exemplo, a presidente da associação é uma das herdeiras das terras, neta de Cícero Romana e também assentada. Seu filho é um dos advogados do assentamento e, ao mesmo tempo, proprietário de uma das imobiliárias da cidade de Esperança. Essa imobiliária está atualmente construindo um condomínio fechado, localizado ao lado das terras do assentamento. Não obtive informações concretas que confirmassem se as terras onde o condomínio está sendo construído pertenciam, em algum momento, ao assentamento, mas fiquei com dúvidas.

No dia da assembleia no fórum, enquanto me dirigia à associação junto com os assentados, alguns deles apontaram lotes de terra que haviam perdido, incluindo um próximo ao condomínio. Contudo, não houve confirmação direta sobre qualquer relação, e preferi evitar perguntas muito específicas para não ser mal interpretada.

Conforme mencionado no discurso da assentada com quem conversei, a expansão urbana da cidade está avançando sobre o assentamento, configurando um processo de conurbação. Como consequência, as terras do assentamento passaram a ser muito valorizadas, despertando o interesse de muitos proprietários de terras vizinhas. Nas imagens apresentadas, é possível observar de forma mais detalhada como ocorre essa espacialização.

Imagem 3. Associação do assentamento Cícero Romana I



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Na imagem 3, o prédio pintado de amarelo corresponde à associação do assentamento, local onde são realizadas reuniões, encontros, palestras e outros eventos. As casas ao redor pertencem aos assentados, e, ao fundo, tanto no canto direito quanto no canto esquerdo da imagem, é possível visualizar parte da zona urbana de Esperança. Na imagem seguinte, observa-se a localização do condomínio.

Imagem 4. Áreas do assentamento e do condomínio Alpha Green



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

No primeiro plano, o terreno sem construções faz parte do assentamento. Ao fundo, no último plano, é possível avistar diversos prédios, representando a zona urbana, incluindo o condomínio em construção pela imobiliária cujo proprietário é advogado do assentamento, sendo sua mãe a presidente da associação.

Um dos pontos discutidos na reunião realizada no assentamento, da qual participei, foi a questão da titularização das terras para os assentados. As lideranças do MST presentes, oriundas de outras cidades, posicionaram-se contra o processo de titularização, argumentando que isso seria prejudicial, pois os assentados perderiam diversos direitos e as terras poderiam ser negociadas com maior facilidade.

A assentada com quem conversei também abordou o tema e relatou:

*A questão do título é que **99 por cento quer né?** Só que tem muitas pendências ainda, tem muita coisa do INCRA, que tem que ver a propriedade, dentro dos cartórios que eles têm que ajeita e organizar, pra liberar esse título. Mas eu acredito assim, que tem muitas conversas, ai assim, **a partir do momento que você recebe o título você já se torna um pequeno agricultor e deixa de ser assentado. Ai você deixa de receber os benefícios que você como assentado recebe** (Fala de uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I, município de Esperança/PB, 2024).*

Pelo relato, é possível observar que a maioria dos assentados manifesta o desejo de obter a titularização de suas terras. Na reunião em que estive presente, um dos assentados, considerado o mais antigo entre eles, expressou sua preocupação ao afirmar que deseja o título para garantir que, após sua morte, seus filhos tenham um pedaço de terra que possam chamar de seu. Ele mencionou temer que, sem a titularização, seus filhos possam, em algum momento, ficar sem um lugar para morar.

Ademais, muitos assentados demonstram receio de perder as terras, especialmente devido às tentativas de alguns herdeiros antigos de reivindicar lotes judicialmente. Essa insegurança reforça o anseio dos assentados pela formalização dos títulos de propriedade.

Ainda sobre os questionamentos realizados com a assentada, questionei-a sobre o engajamento da juventude nos projetos e reuniões que ocorrem na associação. Ela respondeu:

Alguns se engajam, não vou dizer que é 100%, mas tem uma boa parte dos jovens que assim, quando tem projetos eles participam né? Principalmente quando tem alguma coisa na associação, tem projetos que vem destinados para os jovens, ai tem para as mulheres, e todos participam... aqueles que gostam né? (Fala de uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I, município de Esperança/PB, 2024).

Aproveitei a deixa para perguntar sobre as escolas, se por acaso tinha alguma presente no perímetro do assentamento:

*Como o assentamento ele tá dentro de outros sítios, que pega Junco, isso aqui é Junco, então pega Junco, Timbaúba, Lagoa do Sapo, são vários... aí alguns tem escolas né? Algumas áreas ainda podem pegar uma escola, essa região aqui não porque a gente tá bem próximo das escolas da cidade né? Bem próximo mesmo, daqui só dá uns 5 minutos, **então o pessoal daqui vai todo pra cidade**, a não ser quando tem um projeto tipo Brasil Alfabetizado, de EJA, aí tem. Tem uma turma de EJA lá em cima, na agrovila, e vai ter uma aqui, vai iniciar aqui uma do Brasil Alfabetizado (Fala de uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I, município de Esperança/PB, 2024).*

Conforme relatado pela assentada, não há nenhuma escola específica dentro do assentamento destinada exclusivamente à população local. A depender da área do assentamento em que a família reside, os estudantes frequentam a escola mais próxima de sua residência, muitas vezes localizada em zonas rurais do município de Esperança, como o Sítio Timbaúba. Entretanto, há também alunos que estudam na zona urbana.

Essa realidade evidencia a ausência de um modelo de ensino voltado especificamente para a vivência e as necessidades da população do assentamento. Conseqüentemente, os estudantes não têm acesso a um aprendizado contextualizado que reflita sua realidade sociocultural e territorial. Muitos desses alunos sequer compreendem plenamente o contexto em que estão inseridos, o que contribui para o distanciamento entre o conteúdo escolar e a vida prática da comunidade. Esse cenário reforça a necessidade de uma educação que valorize e inclua as especificidades e desafios enfrentados por essas populações, promovendo um ensino que dialogue com suas experiências cotidianas e perspectivas de futuro.

Também perguntei qual tipo de educação ela apoia ou acredita, a mesma respondeu:

*Que procure mais a realidade do povo do campo né? A realidade do campo é diferente da cidade. Nós temos um cronograma diferente da cidade, por exemplo, na época de inverno, os jovens e as pessoas que estudam precisam também tá trabalhando aí, e escola, aí compromete, **principalmente os adultos que quando chegam à noite estão tudo cansados, e vem a questão de chuvas pra você se deslocar, fica tudo mais complicado**. E conhecer também, um pouco da própria cultura né? Porque se você ver hoje, eu chego na escola aí tem menino que diz assim, ontem mesmo eu presenciei uma aluna lá disse “Você sabe onde eu moro? Ah eu moro lá nos sem terra.” **Ela não sabe nem o que é sem terra né? Mas eu acho que ela é neta de algum assentado daqui, que eu nem conheço ela. Ai eu ia entrar na conversa mas eu vi que ela era muito arisca, tava conversando com o porteiro muito arisca, né? Bem assim, querendo ir pra cima dele, ai eu pensei, deixa assim eu não vou me meter com isso, deixa quieto, deixa ela dizer que é sem terra. Porque***

eu ia perguntar a ela o que ela entende de sem terra, mas deixa quieto (Fala de uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I, município de Esperança/PB, 2024).

Como apontado pela assentada, há uma desconexão entre a realidade dos estudantes rurais e a estrutura escolar que eles encontram. Essa falta de reconhecimento de suas particularidades leva à exclusão simbólica e, em alguns casos, ao distanciamento dos jovens em relação à própria identidade.

Um exemplo claro dessa problemática é o relato da aluna que se refere a si mesma como "dos sem-terra" sem compreender plenamente o significado desse termo. Essa falta de conhecimento sobre a própria história e o contexto em que está inserida é um reflexo de uma educação que ignora as narrativas e os valores das populações rurais.

Outro aspecto importante abordado é a dificuldade enfrentada pelos estudantes do campo em conciliar os estudos com as demandas do trabalho agrícola, especialmente durante o período de chuvas. A rotina das comunidades rurais é marcada por um cronograma diferenciado, muitas vezes incompatível com o modelo de ensino praticado nas escolas urbanas e até mesmo nas escolas rurais, já que as mesmas seguem um calendário semelhante ao das escolas urbanas. Essas condições comprometem o desempenho e a frequência dos alunos, sobretudo daqueles que precisam caminhar longas distâncias ou enfrentar estradas em condições precárias para acessar a escola.

A realidade do Assentamento Cícero Romana I, assim como de outros assentamentos localizados no município de Esperança, exemplifica contextos que frequentemente são negligenciados ou ignorados, sendo trazidos à tona, em sua maioria, de forma negativa. Isso reflete uma percepção carregada de preconceitos, muitas vezes oriunda da falta de compreensão acerca do significado de "ocupar uma terra", do papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de questões relacionadas à luta pela reforma agrária. Essa desinformação contribui para o fortalecimento de estigmas e para a perpetuação de discursos que desvalorizam a importância histórica, social e econômica desses movimentos.

Essas realidades poderiam ser trabalhadas no ambiente escolar como parte de uma educação voltada para a formação cidadã, que valorize a diversidade de experiências e os diferentes contextos sociais. O diálogo sobre a vivência nos assentamentos, o significado das ocupações e os princípios do MST poderia ser promovido não apenas entre os alunos inseridos nas áreas de assentamento, mas também entre todo o público estudantil do município. Essa abordagem seria essencial

para desconstruir preconceitos, corrigir interpretações equivocadas e fomentar uma visão mais ampla e inclusiva sobre as questões que envolvem o campo e a luta pela terra.

Ao incorporar essas temáticas no ambiente escolar, cria-se um espaço de reflexão e construção coletiva de conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam a relevância social dos assentamentos e o impacto positivo que eles podem gerar nas comunidades. Dessa forma, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da empatia, do respeito às diferenças e na formação de cidadãos conscientes e críticos, aptos a valorizar as múltiplas realidades que compõem a sociedade brasileira. No próximo capítulo será apresentado o contexto das escolas rurais do município de Esperança/PB e sua relação (ou não relação) com os princípios da Educação do Campo.

CAPÍTULO 2. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE DAS ESCOLAS RURAIS EM ESPERANÇA/PB

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do Campo
É direito e não esmola.
(Gilvan Santos, 2015)*

Como expressa a letra da canção de Gilvan Santos, a Educação do Campo é um direito, não uma esmola, devendo ser vista como um direito assegurado pelo governo e não uma concessão de favor. Além disso, o trecho aponta sobre a necessidade de luta e resistência dos povos camponeses pelos seus direitos, na busca por uma educação de qualidade nas áreas rurais, garantindo escolas acessíveis para os povos do campo. A falta dessas escolas no campo faz com que muitos estudantes tenham que se deslocar para a cidade ou até mesmo desistam dos estudos devido às dificuldades enfrentadas.

Apesar de ser um direito, muitas áreas rurais no Brasil ainda não possuem escolas para atender sua população. Quando existem, por vezes conta com uma infraestrutura precária, além disso, o currículo adotado é frequentemente similar ao das escolas urbanas, ao invés de ser específico e adequado às necessidades das comunidades rurais, respeitando a identidade dos sujeitos que compõem o núcleo escolar.

Quando falamos sobre identidade, estamos nos referindo às características que dão especificidade a algo ou alguém. Essa identidade não é estática e está em permanente mudança, de acordo com as particularidades dos indivíduos e grupos. É isso que ocorre nas escolas, a identidade pedagógica se constrói de acordo com o meio do qual faz parte e com todos os segmentos que a compõem, levando em conta suas necessidades, crenças e valores (Rios, 2009).

Essa identidade da escola se afirma na articulação com outras instituições sociais, como a família, a comunidade, a igreja, associações entre outras, levando em consideração as transformações que ocorrem na sociedade. O que se espera é que nas escolas prevaleça uma pedagogia baseada na solidariedade, com um olhar voltado aos indivíduos que delas fazem parte, para que, a partir deles, seja observado o que deve e pode ser mudado em suas estruturas físicas e pedagógicas (Rios, 2009).

As escolas rurais possuem uma identidade pedagógica única por estarem localizadas em áreas que enfrentam desafios específicos. Essas escolas têm ou devem ter uma relação próxima com a comunidade local e uma adaptação de currículo de acordo com as necessidades dos alunos que as frequentam. O termo “Educação rural” surge no Brasil, por volta de 1917, quando a questão da migração rural/urbana passou a ser vista como um problema. Dessa forma a Educação rural foi utilizada para conter este problema (Simões e Torres 2011).

Simões e Torres (2011), pontuam que:

[...] a escola rural e sua perspectiva de educação não dava conta de atender as demandas oriundas dos sujeitos do campo, pois, não havia escola para todos, sendo que muitos deslocavam-se por longas distâncias para terminarem seus estudos, outro ponto concentra-se em sua proposta pedagógica que fundamentava-se em uma concepção “urbanocêntrica”, ou seja, postulava a cidade como ponto de referência central, evidenciando um projeto de Educação do Campo norteado pela Cidade e indústria como modelos de desenvolvimento (p. 5).

Essa realidade pontuada pelos autores, ainda se faz presente em algumas escolas do campo brasileiro, sendo as escolas das zonas rurais do município de Esperança – PB um exemplo. Muitas dessas escolas estão localizadas em áreas muito distantes dos alunos, dificultando seu acesso, entre outras dificuldades.

Diante dessa perspectiva, ao longo deste capítulo temos como objetivo entender o contexto geográfico, político e social das escolas situadas na zona rural do município de Esperança – PB. Para isso, contaremos com descrições visuais das escolas e das paisagens circundantes, além de informações quantitativas e qualitativas das escolas no que se refere a infraestrutura, entre outros aspectos. Também, será abordado sobre a Educação Rural e Educação do Campo seu contexto histórico e os princípios que regem a Educação do Campo.

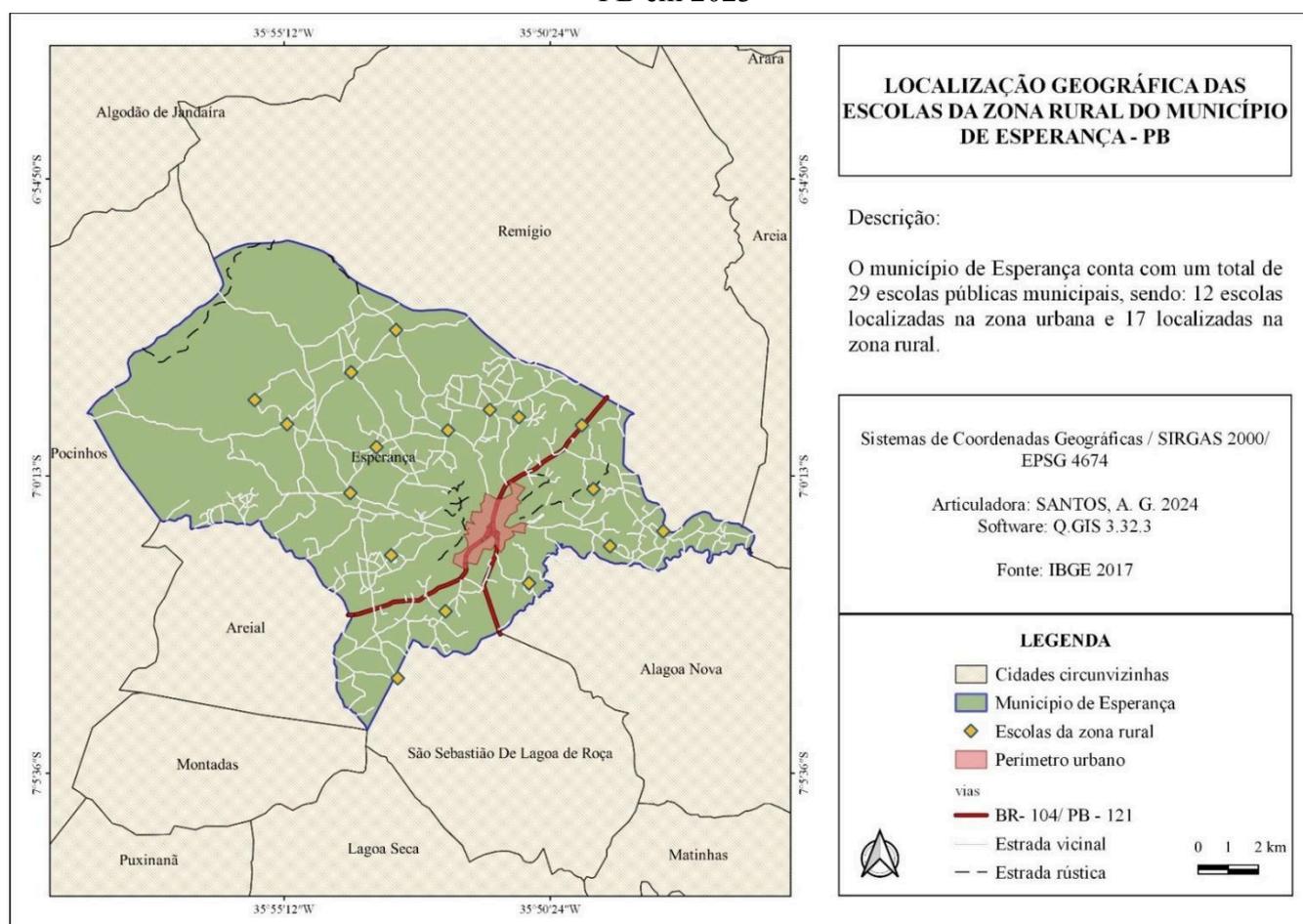
2.1 Um estudo das escolas rurais no município de Esperança/PB

Por muitos anos, a população das áreas rurais enfrentou a necessidade de se deslocar para o meio urbano a fim de frequentar escolas. Essa realidade começou a mudar devido às mobilizações da população rural em defesa de seus direitos, com demandas pela criação de escolas no próprio espaço em que viviam. Em resposta a essas reivindicações, o governo passou a implementar políticas voltadas para a construção de escolas em áreas rurais (Correia, 2021).

A presença de escolas na zona rural desempenha um papel fundamental para a população local, contribuindo de maneira significativa para a melhoria da qualidade de vida, abrangendo aspectos econômicos, sociais, culturais e, principalmente, educacionais. Ademais, é importante destacar que a obtenção de educação formal não deve implicar o abandono do local de origem, uma vez que a educação é um direito universal assegurado a todos, independentemente de raça, cor ou etnia. Nesse sentido, garantir o acesso a escolas no meio rural é, também, assegurar o cumprimento de um direito básico da população rural (Cardoso Sobrinha, 2018).

No município de Esperança, localizado na Paraíba, há 30 comunidades rurais e três distritos. Nesse contexto, o município conta com 17 escolas distribuídas em algumas dessas comunidades, conforme indicado no Mapa 2. Contudo, parte dessas escolas atende alunos provenientes de outras localidades, uma vez que nem todas as comunidades possuem unidades escolares em seus próprios territórios.

Mapa 2. Localização geográfica das escolas da zona rural do município de Esperança – PB em 2023



Fonte: IBGE (2017). Articuladora: Santos (2024).

No quadro 1, é possível visualizar o nome de cada escola e a zona rural em que está localizada.

Quadro 1. Escolas localizadas na zona rural do município de Esperança - PB

| ESCOLAS | LOCALIZAÇÃO |
|---------------------------------------|----------------------|
| 1. EMEF Francisco Pedro de Oliveira | ST: Umbu |
| 2. EMEF João Vicente Pereira | ST: Malhada da Serra |
| 3. EMEF Manoel da Luz dos Santos | ST: Boa Vista |
| 4. EMEF Maria Francisca Leite | ST: Meia Pataca |
| 5. EMEF Agostinho de Oliveira | ST: Lagedão |
| 6. EMEF Cícero Januário da Silva | ST: Logradouro |
| 7. EMEF Abel Barbosa de Souza | ST: Riacho Fundo |
| 8. EMEF Antônio Adelino dos Santos | ST: Carrasco |
| 9. EMEF Fabrício Batista de Araújo | Distrito São Miguel |
| 10. EMEF José Félix de Figueiredo | ST: Lagoa Verde |
| 11. EMEF José Paulino Machado | ST: Benefício |
| 12. EMEF Joventino Batista Monteiro | Distrito Massabielle |
| 13. EMEF Manoel Agostinho Pereira | Distrito Pintado |
| 14. EMEF Maria Emília de Cristo Silva | ST: Quebra Pé |
| 15. EMEF Severino Alves Barbosa | ST: Lagoa de Pedra |
| 16. EMEF Silvino Trajano da Rocha | ST: Mulatinha |
| 17. EMEF Antônio Coelho de Carvalho | ST: Timbaúba |

Fonte: SEDUC – Esperança/PB, elaborado pela autora (2023).

Todas as escolas rurais do município de Esperança seguem o mesmo currículo, calendário escolar e utilizam materiais didáticos semelhantes aos das escolas da zona urbana. Não há, portanto, um modelo pedagógico que destaque ou valorize, de maneira geral, a vida no campo. Essa constatação foi confirmada em conversas informais realizadas com uma das coordenadoras pedagógicas das escolas rurais do município, bem como com a diretora adjunta da Escola Severino Alves Barbosa.

Um ponto que deve ser destacado, para facilitar o entendimento dos gráficos apresentados a seguir, é que nos gráficos constará a numeração de 1 a 17, representando as escolas, em vez de seus nomes completos. Essa escolha foi feita para garantir uma

melhor organização e apresentação visual dos dados no gráfico. Essa numeração corresponde às informações apresentadas no quadro 1. Portanto, toda vez que o número 1 for mencionado em gráficos referentes a escola, ele faz referência à EMEF Francisco Pedro de Oliveira, e assim sucessivamente.

Conforme argumenta Correia (2021), é essencial estabelecer uma relação mais próxima entre as escolas e as particularidades do campo, uma vez que a educação pode funcionar como um mecanismo de identificação e fortalecimento da identidade dos sujeitos rurais. Contudo, a adoção de pressupostos educacionais urbanos nas escolas rurais resulta em um alinhamento aos padrões de vida da zona urbana, negligenciando temas fundamentais, como as causas da reforma agrária e as lutas por melhorias sociais e econômicas (Correia, 2021).

Embora o público predominante dessas escolas seja composto por filhos de agricultores ou pelos próprios agricultores matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), temas relacionados à agricultura e às práticas associadas à realidade rural são raramente abordados de forma significativa em sala de aula. Essa lacuna no currículo pedagógico pode levar os estudantes a não enxergarem relevância no conteúdo ensinado, o que, por sua vez, dificulta a compreensão da educação como uma ferramenta para melhoria de vida, seja no âmbito financeiro ou no desenvolvimento de um senso crítico sobre sua realidade.

Adicionalmente, muitos desses alunos são incentivados pelos pais a ingressarem no mercado de trabalho ainda na infância ou adolescência, com o objetivo de contribuir para a renda familiar. Essa relação precoce entre trabalho e estudo é comum entre os filhos de camponeses, que frequentemente começam a trabalhar na roça em idades muito jovens para auxiliar a família (Ribeiro, 2012).

No município de Esperança, onde a agricultura é predominantemente familiar, o trabalho agrícola é intensificado durante os períodos chuvosos, geralmente entre os meses de março e junho, quando ocorrem o plantio e a colheita dos alimentos. Para complementar a renda familiar, muitos agricultores recorrem a outras atividades. É comum que homens – adultos, adolescentes e, em alguns casos, até crianças – trabalhem em pedreiras, conforme evidenciado na imagem 5.

Imagem 5. Pedreira na Zona Rural de Lagoa de Pedra - município de Esperança/PB



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

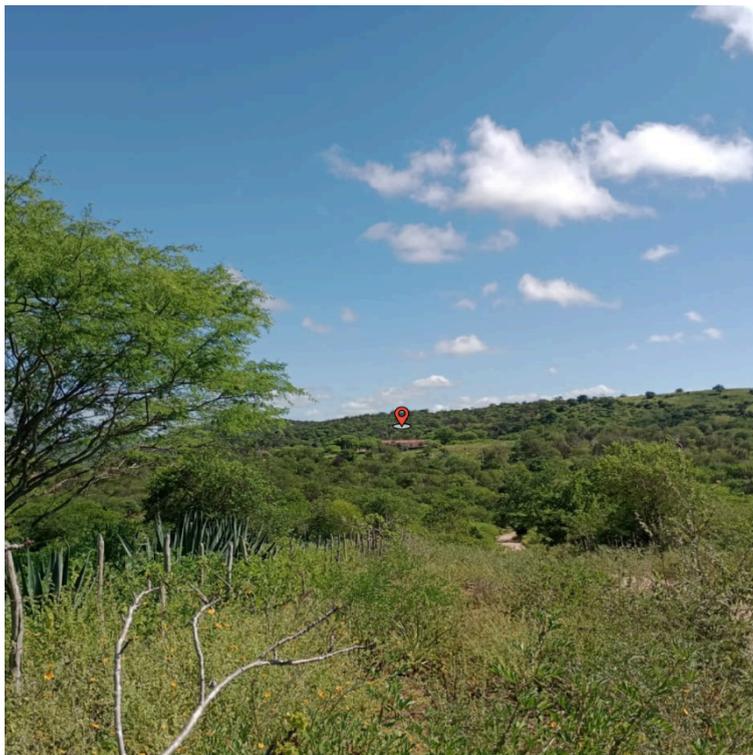
Em relação à infraestrutura, as escolas do município de Esperança, de forma geral, apresentam boas condições físicas e passaram por reformas significativas nos últimos quatro anos. Essas intervenções incluíram ampliações em algumas unidades, pintura e outras melhorias estruturais.

No dia 20 de maio de 2024, realizei um trabalho de campo visitando as escolas para realizar registros fotográficos de suas fachadas e das paisagens circundantes. Além disso, foram coletadas as coordenadas geográficas das escolas para a elaboração de um mapa.

Visitei as 17 escolas acompanhada de meu pai, utilizando uma motocicleta como meio de transporte. No entanto, algumas unidades apresentaram acesso difícil devido às condições das estradas de terra, especialmente em função do período chuvoso, que resultou em trechos com muita lama e buracos.

Observou-se que muitas escolas estão localizadas em áreas bastante isoladas, sem residências próximas. Um exemplo é a Escola João Vicente Pereira (imagem 6), situada no sítio Malhada da Serra. Essa escola tem, como única construção próxima, uma fazenda localizada em frente à unidade, enquanto não há outras residências em um raio de, pelo menos, 4 km.

Imagem 6. Área onde se localiza a Escola João Vicente Pereira na zona rural de Malhada da Serra – Esperança/PB



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

De acordo com dados de 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os alunos da Escola João Vicente Pereira não dispõem de transporte escolar público. Essa situação revela as dificuldades enfrentadas por esses estudantes e suas famílias para realizarem o deslocamento entre suas residências e a escola. Além disso, observa-se que, em 10 das 17 escolas localizadas na zona rural do município de Esperança, o transporte escolar não é oferecido aos alunos.

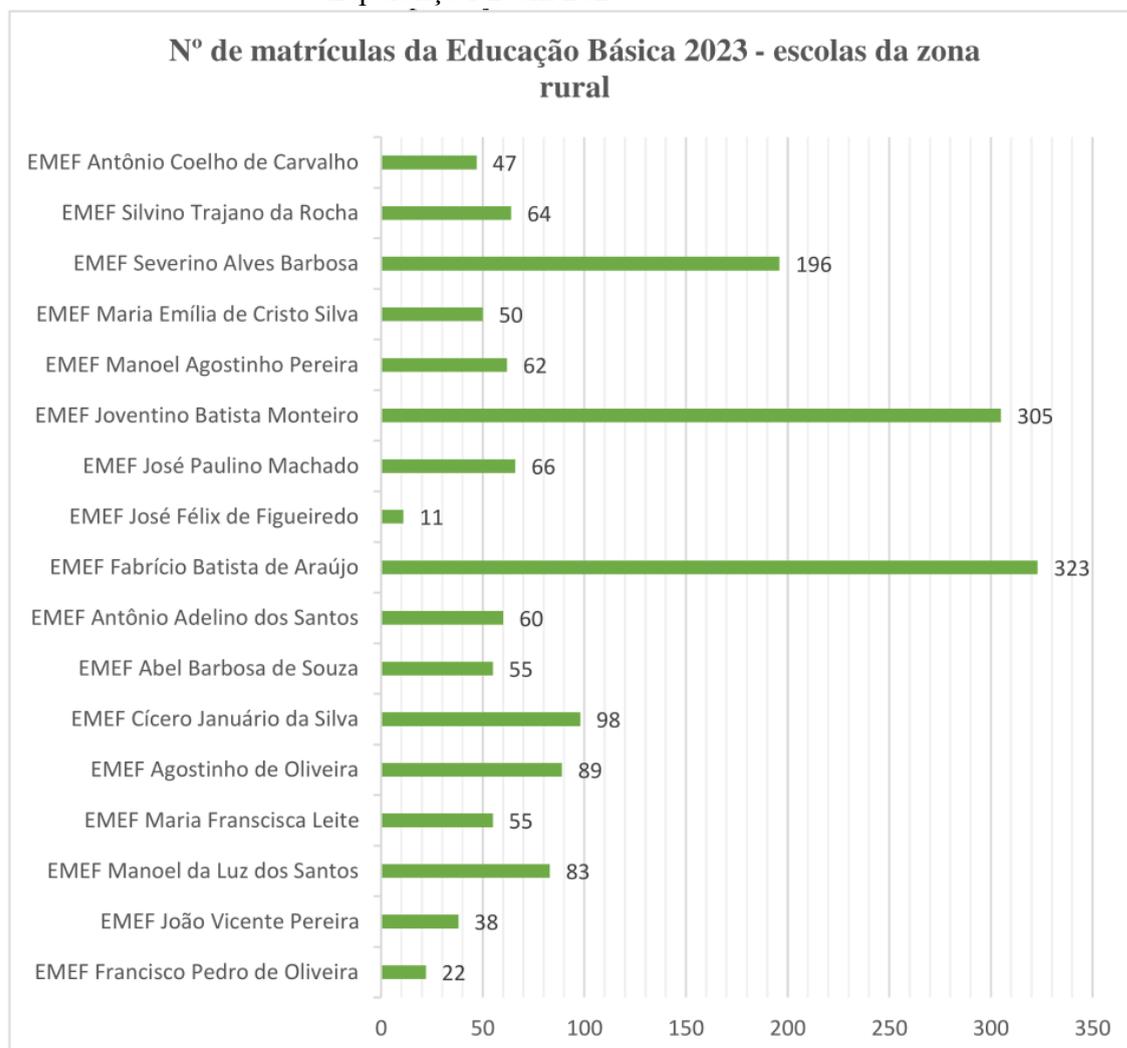
A ausência de transporte escolar na zona rural não é um problema recente. Em anos anteriores, também não havia veículos disponíveis para buscar os alunos e levá-los às escolas. Durante minha época de estudante na zona rural, era necessário percorrer cerca de 7 km a pé para chegar à escola. Essa realidade era compartilhada por muitos outros estudantes, alguns dos quais percorriam distâncias ainda maiores. Apenas uma minoria utilizava bicicletas ou motocicletas como meio de transporte.

Naquela época, era comum ouvir histórias populares como as do "velho do saco", do "carro preto" e do "bicho papão", que, em sua essência, representavam figuras associadas ao sequestro de crianças. No entanto, em minha vivência pessoal, não presenciei ou tomei conhecimento de casos desse tipo na zona rural onde residia.

Conversas informais com familiares e vizinhos reforçam a narrativa das dificuldades enfrentadas durante o período escolar. Muitos relataram que passavam a manhã trabalhando no sisal e frequentavam a escola à tarde, sendo a merenda escolar um dos principais incentivos para permanecerem na instituição. No entanto, após concluírem a quarta série, muitos abandonaram os estudos por não terem condições de se deslocar até a cidade a pé.

No gráfico 1, observamos o número de matrículas da educação básica por escolas da zona rural do município. Leve em consideração a numeração explicada anteriormente, neste gráfico as escolas estão dispostas em ordem decrescente, ou seja da escola 17 à 1.

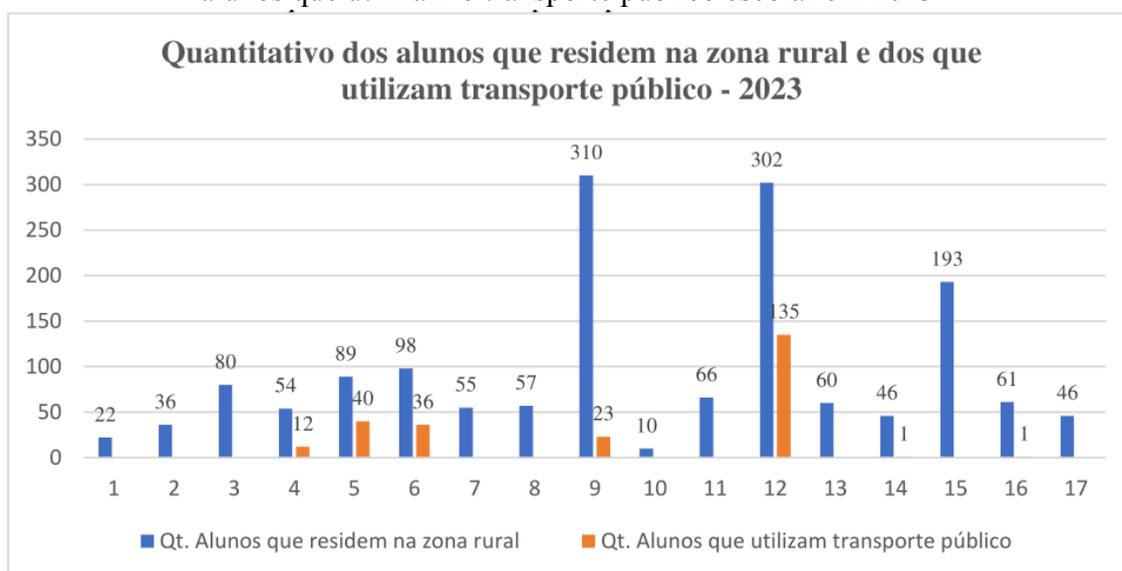
Gráfico 1. N° de matrículas da Educação Básica nas escolas rurais de Esperança/PB em 2023



Fonte: Inep (2023) elaborado pela autora (2024)

Com base nos dados do INEP (2023), o gráfico 2 apresenta o quantitativo de alunos matriculados em escolas rurais do município de Esperança que residem em áreas rurais, bem como a quantidade de alunos que utilizam o transporte público. Para uma melhor organização e apresentação do gráfico como já frisado anteriormente, os nomes das escolas foram substituídos por números. Nesse caso, o número 1 corresponde à Escola Francisco Pedro de Oliveira, enquanto o número 17 refere-se à Escola Antônio Coelho de Carvalho. Ressalta-se que, no gráfico anterior, as escolas foram dispostas em ordem decrescente (do número 17 ao 1), em contraste com os gráficos que utilizam números no lugar dos nomes das escolas.

Gráfico 2. Distribuição por escolas rurais dos alunos que residem em áreas rurais e dos alunos que utilizam o transporte público escolar em 2023



Fonte: Inep (2023) elaborado pela autora (2024)

Com exceção de cinco escolas — 1- EMEF Francisco Pedro de Oliveira, 5 - EMEF Agostinho de Oliveira, 6 - EMEF Cícero Januário da Silva, 7 - EMEF Abel Barbosa de Souza e 11 - EMEF José Paulino Machado — todas as demais possuem pelo menos um aluno que não reside em área rural, conforme os dados do último censo escolar disponível no site do INEP.

Além disso, de acordo com os dados apresentados no gráfico 2, observa-se que poucos alunos utilizam o transporte público escolar. Esse fato pode ser explicado pela indisponibilidade do transporte escolar em todas as áreas rurais do município de Esperança ou pela proximidade das residências dos alunos em relação às escolas.

Atualmente, observa-se uma limitação no nível de ensino oferecido na zona rural de Esperança. Com exceção das escolas 12 - Joventino Batista e 9 - Fabrício Batista (ambas localizadas em distritos), as demais 15 unidades atendem apenas até o 5º ano do ensino fundamental I. Para prosseguir a partir do 6º ano, os estudantes precisam deslocar-se até a cidade ou para uma das duas escolas mencionadas. Embora o transporte escolar passe por grande parte das zonas rurais, garantindo o acesso às escolas localizadas na área urbana, essa situação ainda representa um desafio significativo para muitas famílias. Nas imagens 7 e 8, podemos observar as fachadas das escolas presentes na zona rural de Esperança, as imagens foram feitas no dia 20 de maio de 2024.

Imagem 7. Fachadas de algumas das escolas da zona rural de Esperança/PB



As imagens mostram as seguintes escolas: 1- EMEF Abel Barbosa, 2- EMEF Antônio Coelho, 3- EMEF Manoel Agostinho, 4 – EMEF Severino Alves Barbosa, 5- EMEF Agostinho de Oliveira, 6- EMEF Manoel da Luz, 7- EMEF Joventino Batista, 8- EMEF Francisco Pedro e 9- EMEF João Vicente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Imagem 8. Fachadas de algumas das escolas da zona rural de Esperança/PB



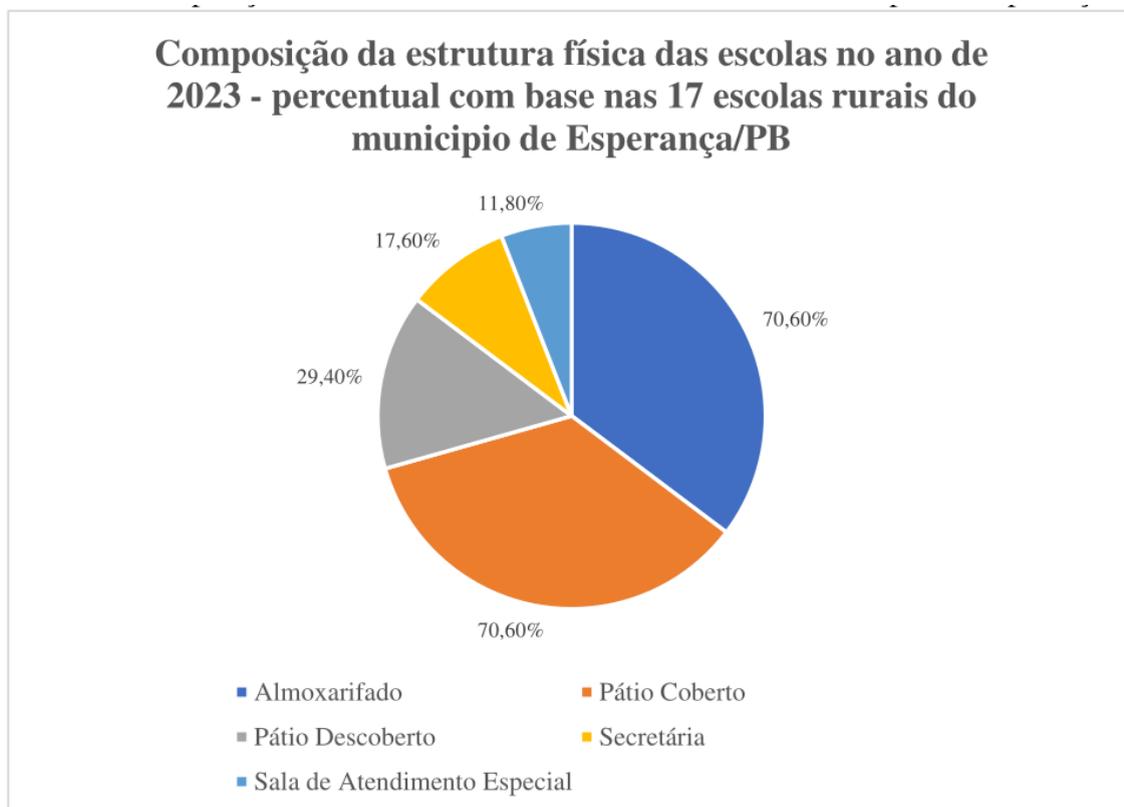
As imagens mostram as seguintes escolas: 10- EMEF José Paulino, 11- EMEF Cicero Januário, 12- EMEF Fabricio Batista, 13- EMEF Maria Emilia, 14- EMEF José Felix, 15- EMEF Antônio Adelino, 16- EMEF Maria Francisca e 17- EMEF Silvano Trajano.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por mais que tenha sido feito reformas e ampliações em muitas dessas escolas, a maioria não possui, quadra esportiva, biblioteca, sala de informática e laboratório,

podemos constatar essas informações com base nas tabelas seguintes, constando dados do INEP de 2023.

Gráfico 3. Composição da estrutura física das escolas rurais do município de Esperança



Fonte: INEP (2023) elaborado pela autora (2024)

Observa-se, que 70,6% das escolas, o que compreende 12 escolas, possuem almojarifado, ou seja, um espaço destinado ao armazenamento de materiais didáticos e outros recursos escolares. Além disso, 70,6% das escolas dispõem de pátio coberto, enquanto 29,4% possuem pátio descoberto, que compreende 5 escolas. Apenas 17,6% das escolas possuem secretaria e 11,8% contam com sala de atendimento especial. Nenhuma das escolas presentes na zona rural apresenta em sua estrutura física, biblioteca ou sala de informática.

A maioria das escolas apresenta de 2 a 3 salas de aula, evidenciando uma estrutura física reduzida. Essa limitação pode ser explicada, em parte, pelo baixo número de alunos matriculados em algumas dessas instituições.

Como foi mencionado anteriormente, algumas das escolas recebem alunos de outras comunidades, já que nem todas as áreas da zona rural possuem escolas em seu próprio território. É o caso das seguintes escolas:

- **EMEF Manoel Agostinho**, localizada no distrito de Pintado, que atende alunos tanto do distrito quanto da comunidade de Lagoa dos Cavalos;
- **EMEF Manoel da Luz**, situada na comunidade de Boa Vista, que também acolhe alunos das comunidades de Jacinto, Quixaba, Caeiras, Sapo e Capeba;
- **EMEF Antônio Adelino**, localizada no sítio Carrasco, que recebe alunos de Barra do Camará e Caldeirões;
- **EMEF Silvino Trajano**, que além de atender os alunos de sua própria comunidade, recebe também alunos da comunidade de Cinzas.
- **EMEF Joventino Batista**, está escola recebe alunos de várias áreas rurais devido abarcar o ensino fundamental II.

Alunos de outras comunidades, como Campo Formoso, Covão e Gravatazinho, se deslocam para a cidade de Areial ou estudam em escolas situadas na zona rural deste município. Devido à localização geográfica dessas escolas, torna-se mais viável para alguns alunos frequentá-las. Em alguns casos, o ônibus escolar do município de Areial passa por essas comunidades, tornando o acesso mais fácil para esses estudantes.

Com exceção das Escolas Joventino Batista e Fabricio Batista, localizada no distrito de Massabielle e São Miguel, respectivamente, todas as outras escolas possuem ao menos uma turma multisseriada, no caso da EMEF Maria Francisca da comunidade de Meia Pataca, a escola possui apenas uma turma multisseriada, tendo alunos do 1º ao 5º ano do fundamental I.

Como já foi mencionado, muitas dessas escolas estão localizadas em lugares distantes e, por vezes, com acesso difícil, na imagem 5 é possível observar as paisagens ao entorno dessas escolas.

Imagem 9. Paisagens que circundam o entorno de algumas escolas rurais de Esperança/PB



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao observar as paisagens circundantes às escolas da zona rural de Esperança/PB, retratadas nas imagens, podemos destacar diversos aspectos que refletem as características e os desafios dessas áreas.

Em algumas imagens, é possível notar a presença de terrenos agrícolas, indicando a prática da agricultura familiar. Alguns moradores da cidade têm

propriedades de terra na zona rural, por não residirem no local nem utilizarem essas terras para o plantio, permitem que moradores da zona rural, que possuem animais, geralmente bois e vacas, soltem esses animais em sua propriedade, pagando um valor X mensal, por “cabeça de gado” colocada no local.

A vegetação típica da caatinga é marcante em várias paisagens, observa-se também a presença de lixo, refletindo a necessidade de maior atenção à questão ambiental e ao manejo adequado dos resíduos. Essa situação não se restringe apenas à comunidade de Boa Vista, a presença de lixo descartado de forma inadequada é um problema recorrente em outras localidades.

É possível ver casas antigas abandonadas próximas às escolas, o que reflete o êxodo rural, onde muitas pessoas deixaram suas casas para morar na cidade. Isso também representa um problema de segurança, pois esses locais podem servir de esconderijo para ladrões.

Observamos também galpões que abrigam algumas granjas na região, e, em outras comunidades, como Timbaúba, há também a presença de granjas e olarias. Muitas dessas comunidades possuem casas de farinha, atualmente desativadas, mas que no passado foram importantes para a geração de renda dos agricultores locais. Essa dinâmica econômica regional reflete diretamente nas condições de infraestrutura e acesso às escolas do campo, uma vez que todas estão conectadas por “estradas de terra”, o que se torna um obstáculo significativo durante o período de chuvas.

Além dessas dificuldades de acesso, é crucial analisar a estrutura interna dessas escolas, particularmente no que se refere à quantidade de professores e auxiliares de serviços gerais que atuam nelas, como apresentado na tabela 2.

Tabela 2. Quantidade de professores e auxiliares de serviços gerais que trabalham nas escolas rurais do município de Esperança de acordo com o censo escolar de 2023

| Escolas rurais | Qt. Prof. Edu. Básica | Qt. Prof. Ens. Fund. | Qt. Prof. EJA | Qt. Prof. Ed. Especial | Qt. Auxiliar Serviços gerais |
|-------------------------------------|-----------------------|----------------------|---------------|------------------------|------------------------------|
| 1. EMEF Francisco Pedro de Oliveira | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 2. EMEF João Vicente Pereira | 3 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| 3. EMEF Manoel da Luz dos Santos | 6 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 4. EMEF Maria Francisca Leite | 4 | 1 | 2 | 0 | 2 |

| | | | | | |
|---------------------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 5. EMEF Agostinho de Oliveira | 5 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 6. EMEF Cícero Januário da Silva | 6 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 7. EMEF Abel Barbosa de Souza | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 |
| 8. EMEF Antônio Adelino dos Santos | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 9. EMEF Fabrício Batista de Araújo | 21 | 13 | 5 | 14 | 6 |
| 10. EMEF José Félix de Figueiredo | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 11. EMEF José Paulino Machado | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 12. EMEF Joventino Batista Monteiro | 21 | 12 | 8 | 11 | 8 |
| 13. EMEF Manoel Agostinho Pereira | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| 14. EMEF Maria Emília de Cristo Silva | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 15. EMEF Severino Alves Barbosa | 11 | 4 | 5 | 3 | 5 |
| 16. EMEF Silvino Trajano da Rocha | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 17. EMEF Antônio Coelho de Carvalho | 3 | 2 | 0 | 3 | 2 |
| TOTAL: | 105 | 54 | 35 | 44 | 47 |

Fonte: INEP (2023) elaborado pela autora (2024)

No que se refere ao quadro de funcionários das escolas rurais do município, de acordo com conversas realizadas com uma das coordenadoras pedagógicas da zona rural, a maioria deles é contratado com vínculos temporários, geralmente com duração de 6 ou 10 meses. Isso resulta em várias consequências: a contratação temporária implica menores custos de remuneração para o município, mas também leva à precarização das condições de trabalho desses profissionais.

Eles ficam vulneráveis a práticas semelhantes ao “voto de cabresto”, pois, durante os períodos eleitorais, se não apoiarem o partido da situação, correm o risco de serem afastados de seus cargos. Por isso, muitos desses funcionários acabam evitando discutir certos assuntos por medo de serem demitidos.

2.2 A Educação Rural no Brasil: algumas considerações

*Somos muitos Severinos,
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue*

*que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos,
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina.*
(João Cabral de Melo Neto⁸)

O trecho da obra ‘Morte e Vida Severina – de João Cabral de Melo Neto’ foi escolhido para abrir este capítulo pois retrata sobre as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores rurais, sua identidade de luta e resistência. Assim foi e é a Educação do Campo, um processo de luta e resistência realizada de forma expressiva por trabalhadores do campo, que lutaram e lutam por uma educação digna.

No tópico anterior, tratamos sobre o contexto da educação no município de Esperança, que por mais que tenha escolas localizadas nas áreas rurais, estas seguem alinhadas com as propostas pedagógicas e educacionais das escolas urbanas. Aqui, trataremos sobre a modalidade Educação do Campo, descrevendo seu contexto histórico no Brasil, traçando uma linha temporal desde a Educação Rural à Educação do Campo e seus princípios.

A educação no Brasil, especialmente no contexto rural, revela dimensões que transcendem a mera transmissão de conhecimento, assumindo papel central na formação social e política dos sujeitos. A partir da compreensão de que a escola não é apenas um local de aprendizado técnico, mas também um espaço de luta e resistência, como destacado por Machado (2017), emergem diferenças fundamentais entre a Educação Rural e a Educação do Campo, as quais se entrelaçam com debates mais amplos sobre a justiça social e a emancipação das populações camponesas.

É fundamental diferenciar os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, pois uma não é uma continuidade ou complementação da outra. Trata-se de concepções educacionais distintas, sendo que a Educação do Campo surge como uma resposta dos movimentos sociais à educação disponibilizada até então para os sujeitos que vivem no campo (Simões e Torres, 2011).

Historicamente, a Educação Rural no Brasil foi estruturada sob uma perspectiva paternalista e produtivista, priorizando a universalização do conhecimento de forma descontextualizada e voltada para a manutenção de estruturas sociais hegemônicas. Sob essa ótica, a educação no campo funcionava como um mecanismo de reprodução das desigualdades, reforçando a subordinação das comunidades rurais às demandas

⁸ Trecho da obra: Morte e Vida Severina.

econômicas do agronegócio e às dinâmicas urbanocêntricas que permeiam a sociedade brasileira. Bizerra (2020), pontua:

A história da educação brasileira desde os seus primeiros indícios/ações, no período da colonização, com os Jesuítas, tem como marca os interesses de um grupo de pessoas que pertencem à classe que detém o poder econômico, político, que pensa e organiza a sociedade com o intuito de manter o controle social, a dominação de uma terra, de um povo, na imposição de uma cultura. (p.33)

Segundo Simões e Torres (2011), a Educação Rural no Brasil teve suas primeiras iniciativas por volta de 1889, com a Proclamação da República. Naquele momento, o governo criou uma pasta dedicada à agricultura, comércio e indústria, com o objetivo de atender os estudantes das áreas rurais. Contudo, entre 1894 e 1906, essa pasta foi extinta, sendo restabelecida em 1909 sob a forma de instituições de ensino voltadas à formação de agrônomos.

O modelo que se consolidou como Educação Rural, tal como é conhecido hoje, começou a tomar forma em 1917, período em que os desafios relacionados à educação nas áreas rurais e urbanas passaram a ser reconhecidos como um problema social. Como resposta, instrumentos e estratégias começaram a ser implementados para mitigar essas dificuldades. No entanto, a metodologia aplicada pela Educação Rural não conseguiu atender de maneira satisfatória às demandas das populações residentes nas zonas rurais (Simões e Torres, 2011).

Entre os principais fatores para isso estavam a insuficiência de escolas acessíveis para todos, o que obrigava muitos estudantes a percorrerem longas distâncias para concluir seus estudos. Essa realidade contribuiu para o alto índice de evasão escolar, já que muitos jovens, sem enxergar na educação uma perspectiva concreta de melhoria de vida, acabavam abandonando os estudos diante dos inúmeros obstáculos enfrentados (Simões e Torres, 2011).

Ribeiro (2012) pontua que, as escolas rurais são oferecidas para os sujeitos que residem e trabalham no campo ou em áreas urbanas, e não há uma tentativa de adequar seu currículo ou características escolares de acordo com a realidade dos camponeses ou de seus filhos, visando conhecimentos elementares e conceitos básicos de escrita, leitura e cálculos simples.

A Educação Rural no Brasil foi concebida dentro de uma lógica funcionalista, marcada por um contexto político e econômico que privilegiava a manutenção das

relações de poder hegemônicas. Desde o início do século XX, essa modalidade de ensino esteve atrelada a um ideário produtivista e paternalista, cujo objetivo principal era capacitar as populações rurais para a reprodução de práticas agrícolas e inseri-las, de forma subalterna, no sistema econômico capitalista.

A escola rural, nesse sentido, foi projetada como um espaço de domesticação social, descolado da realidade sociocultural dos camponeses. Essa abordagem desconsiderava as especificidades do território e das dinâmicas locais, perpetuando uma visão universalista e descontextualizada do ensino. Em contrapartida a este modelo de educação surge a Educação do Campo, como uma resposta às limitações impostas pela Educação Rural e ancorando-se as lutas de movimentos sociais camponeses, como veremos no tópico seguinte.

2.3 A Educação do Campo no contexto brasileiro

A educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair (István Mészáros).

Como discutido anteriormente, a Educação Rural está historicamente enraizada em uma visão paternalista, concebida sob a perspectiva do controle das populações rurais, sem considerar suas especificidades culturais, territoriais ou seu potencial de autonomia. Essa concepção também reflete um ideário produtivista, no qual o campo é visto predominantemente como um espaço destinado à produção de *commodities*.

Ao desconsiderar as particularidades dos sujeitos que vivem nesse território, esse modelo educacional promove uma universalização do conhecimento baseado em uma perspectiva urbanocêntrica, contribuindo para a perpetuação das estruturas sociais existentes. A figura 7 destaca esses aspectos centrais e evidencia as diferenças fundamentais entre a Educação Rural e a Educação do Campo, mostrando que não é apenas uma mudança de nomenclatura e sim de toda a sua estrutura e princípios.

Figura 7. Fluxograma das diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo



Fonte: Bizerra (2020), Caldart (2012), Simões e Torres (2011). Elaborado pela autora (2024).

Por outro lado, a Educação do Campo nasce como resposta às limitações dessa abordagem, ancorando-se nas lutas de movimentos sociais camponeses a exemplo do MST, que reivindicam o direito a uma educação significativa, emancipatória e libertadora. De acordo com Neto (2010, p.152) “para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular”. Essa perspectiva resgata a centralidade do sujeito em seu território, reconhecendo a complexidade das dinâmicas socioespaciais que permeiam o campo e promovendo práticas pedagógicas alinhadas às especificidades culturais, históricas e econômicas das comunidades rurais.

Caldart (2003, p. 62) acrescenta:

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra.

A Educação do Campo nomeia um movimento da realidade brasileira, protagonizado por movimentos sociais, a exemplo do MST, que tem como objetivo referir-se desde as políticas de educação até aos interesses sociais das comunidades camponesas. Sendo assim, essa modalidade se diferencia da educação NO campo ou rural, onde estas têm uma perspectiva de modelo pedagógico voltado ao capital,

enquanto a Educação DO Campo traz o camponês como parte indispensável para a construção do conhecimento (Caldart, 2012).

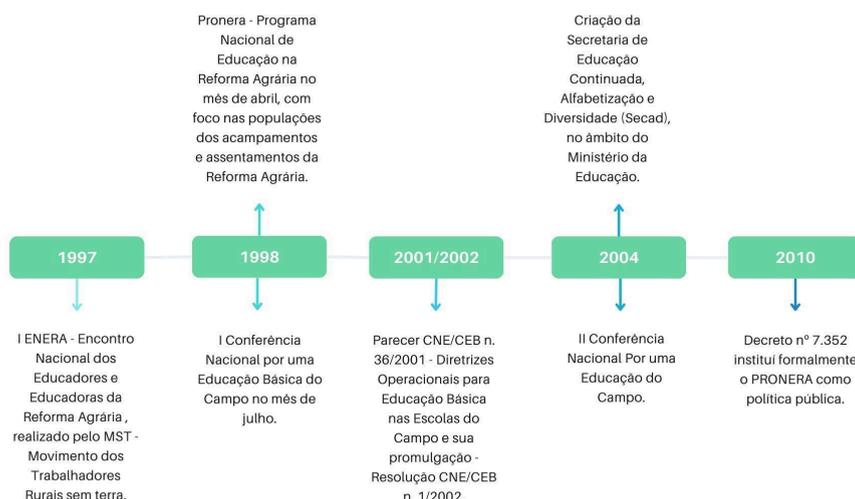
Pinheiro (2023, p. 37) aponta que as principais diferenciações que há entre as duas modalidades se designa no:

[...] estreito vínculo que esta última [a Educação do Campo] tem com a discussão sobre a permanência do homem/mulher no campo e o acesso (uso e posse) à terra, consubstanciada pela luta em torno da necessária e urgente reforma agrária, além de seu caráter emancipatório e não somente civilizatório e higienista, como foi entendida a “educação rural” no Brasil em décadas anteriores.

No início do século XX, houve um movimento para a erradicação do analfabetismo no Brasil, visto como uma forma “civilizatória e higienista” de eliminar uma “praga” – sendo esta o analfabetismo. Começou então uma perseguição a pessoas analfabetas, já que elas eram vistas como o motivo para a falta de desenvolvimento no país, foi este movimento que deu início a Liga Brasileira contra o analfabetismo, criada em 1915 (Strelhow, 2010). A questão é que este movimento se limitava a fazer com que as pessoas aprendessem a ler e realizar cálculos simples, apenas para deixarem de ser vistas como analfabetas e assim poderem contribuir com o desenvolvimento do país.

Por longos anos a Educação do Campo foi colocada à margem dos debates e das políticas educacionais no Brasil, isso quando se falava em Educação do Campo, já que este é um movimento que só veio ganhar força a partir do ano de 1998, quando ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/ Goiás, porém o termo “Educação do Campo” só passou a ser amplamente utilizado após discussões no Seminário Nacional realizado em Brasília no ano de 2002 (Caldart, 2012).

Figura 8. Linha do tempo com os principais marcos da Educação do Campo no Brasil



Fonte: Caldart (2012). Elaborado pela autora (2024).

A figura 8, apresenta uma linha do tempo com os principais marcos da Educação do Campo no Brasil. No decreto nº 7.352 de 2010, em seu art. 1º e § 1º, traz a definição sobre a política de educação do campo, bem como, quem se insere nela:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

A educação escolar no campo brasileiro é em geral pautada por uma educação rural, educação essa que não traz em seu currículo conteúdos relacionados a vivência/realidade dos sujeitos que ali estão inseridos. O MST, um dos pioneiros da Educação do Campo, passou a discutir sobre a educação dos filhos dessa parcela da população – localizada no campo brasileiro –, buscando uma educação diferenciada, ressignificando o campo como um local para se viver e não apenas para a produção de *commodities* agrícolas (Pavani e Andreis, 2017).

Santos (2017) destaca que devido aos tropeços e abandono do poder público frente a educação voltada para a realidade dos povos rurais, foi que:

[...] surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas com mera transposição do que é elaborado no meio urbano (Santos, 2017, p. 215).

O movimento da Educação do Campo emerge como um elemento crucial para a transformação e empoderamento dos cidadãos camponeses, ao estabelecer laços entre a

discussão sobre a permanência no campo e o acesso à terra, essa abordagem assume um papel de extrema importância na promoção da equidade e justiça social.

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos (Caldart, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, esta modalidade não apenas reconhece a necessidade do diálogo entre a teoria pedagógica e a realidade particular dos camponeses, mas está preocupada com a parcela da população trabalhadora do campo como um todo, buscando fazer uma ligação entre a formação educacional e a permanência do camponês no meio rural, já que um dos pontos cruciais é o da formação humana. Sendo assim, “[...] trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele” (Caldart, 2004, p. 18).

Caldart (2003, p. 66), acrescenta que:

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas letras”.

No cenário atual brasileiro, é um tanto difícil desmistificar essa ideia de que para viver no campo não precisa “de muitas letras”, não precisa “ter muito estudo”, já que a base educacional voltada para a realidade camponesa ainda é deficiente, são muitos os caminhos que ainda temos que percorrer para contornar esta situação. Sendo um catalisador de transformação social, a Educação do Campo visa contribuir de forma significativa para esta parcela da população, que uma vez ciente dos seus direitos, podem se tornar agentes ativos na defesa deles e na construção de uma sociedade mais justa. Bizerra (2020), acrescenta:

A escola do campo tem sua especificidade e singularidade. Nosso olhar como educadores nesse espaço consiste em enxergar o modo de vida da comunidade local, seus costumes e entender que estes fazem parte da proposta pedagógica da escola, a qual deve ser construída coletivamente, considerando o desenvolvimento sustentável local e suas relações com o global, refletindo as questões da comunidade e trabalhando ações que possibilitem alternativas para a valorização dos sujeitos, suas identidades e culturas (p.15).

Nesse sentido, esta modalidade da educação se pauta de alguns princípios que se relacionam ao jeito de pensar e fazer a educação. Eles sugerem que a Educação do Campo deve ser vista como um meio de valorizar e fortalecer a realidade educacional dos trabalhadores rurais. Isso implica considerar o trabalho e a pesquisa como fundamentos centrais do processo educativo.

O decreto nº 7.352/2010 em seu art. 2º cita como princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Neste sentido, a escola do campo é motivada a repensar seu projeto pedagógico a partir desses princípios, Bizerra (2020) pontua outros princípios, como: Educação problematizadora, Reflexão e ação, diálogo, visão de mundo crítica e histórica, formação humana, prática coletiva, valorização do trabalho e da realidade, autonomia e colaboração, pesquisa, cultivo de identidades, desenvolvimento sustentável e interdisciplinaridade (figura 9).

Esses princípios formam a base de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também empodera os estudantes do campo a serem agentes de mudança em suas comunidades, valorizando sua cultura, trabalho e meio ambiente.

Figura 9. Princípios da Educação do Campo

Fonte: Bizerra (2020), Brasil (2004). Elaborado pela autora (2024).

Dessa forma, um ponto que se faz importante para a consolidação dessa modalidade, é a pesquisa em cenário acadêmico, escolar e social. Essas investigações não apenas lançam luz sobre as particularidades educacionais no contexto rural, como também contribuem para a construção de políticas públicas mais robustas. Ao direcionar esforços de pesquisa para a Educação do Campo, é possível compreender melhor as complexidades e suas demandas específicas, servindo como base para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e curriculares que atendam às suas necessidades.

Essa mudança de perspectiva de um modelo tradicional para um modelo de escola voltado para a realidade dos povos do campo é fundamental, já que:

[...] as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (Caldart, 2003, p. 63).

Diante disso, vale ressaltar que um dos traços que fundamentam esse movimento (Educação do Campo), é a busca pela elaboração e implantação de políticas públicas que garantam o acesso a uma educação DO e NO campo. *DO*, porque os cidadãos que habitam no campo têm direito a uma educação que seja pensada para eles, fazendo com que façam parte do processo de ensino-aprendizagem, da construção do currículo escolar, levando em conta as suas histórias, lutas e pluralidades. E, *NO*, pois os cidadãos têm todo o direito de ter acesso à educação no local em que vivem (Caldart, 2003).

Arroyo (2017), aponta:

Para o pensamento pedagógico hegemônico é mais cômodo continuar doando migalhas de conhecimento do que reconhece-los sujeitos de conhecimento, de cultura, de valores. De formação humana. Uma das afirmações políticas mais contestadoras do pensamento pedagógico que se pensa outorgar migalhas de escolarização para os trabalhadores/as, sobretudo dos campos, é que os próprios trabalhadores se afirmam sujeitos de saberes, de leituras, de consciência, de valores, de culturas aprendida em suas lutas. Logo, são sujeitos exigindo outras análises, outras formas políticas, epistemológicas, pedagógicas de pensa-los. Outras políticas de educação. Outra EJA (Arroyo, 2017, p. 88).

Arroyo (2017) critica a abordagem pedagógica hegemônica que historicamente tem relegado aos trabalhadores, especialmente aqueles do campo, uma educação fragmentada e insuficiente. Segundo o autor, essa perspectiva trata os trabalhadores como destinatários passivos de migalhas de conhecimento, sem reconhecer sua condição de sujeitos ativos de saberes, cultura, valores e formação humana. Essa postura reflete um viés paternalista, no qual a educação não é concebida como um direito pleno ou um instrumento de emancipação, mas como uma concessão limitada.

Arroyo (2017) argumenta que os próprios trabalhadores desafiam essa lógica ao se afirmarem como sujeitos de conhecimento, adquiridos e construídos em suas lutas e vivências. Essa afirmação política e epistemológica contesta as práticas educativas tradicionais que desconsideram as experiências e saberes dos trabalhadores. Assim, ele aponta para a necessidade de repensar profundamente a educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de romper com as abordagens excludentes e desenvolver políticas educacionais que valorizem e dialoguem com os contextos culturais, sociais e históricos desses sujeitos.

É fundamental que se construam novas análises e abordagens pedagógicas que considerem os trabalhadores como participantes centrais no processo educativo, reconhecendo-os como agentes de transformação e conhecimento. A proposta é de uma educação que transcenda a mera escolarização técnica, adotando uma perspectiva crítica

e inclusiva que atenda às demandas e especificidades das populações do campo, promovendo, assim, uma verdadeira formação humana e cidadã.

No entanto, a Educação Rural está presente de forma expressiva nas escolas rurais de todo Brasil, é preciso “equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo” (Arroyo, 2004, p. 100). É preciso lutar por uma Educação do Campo que considere as tradições, conhecimentos e práticas locais. Garantindo que os alunos compreendam e respeitem a cultura rural. Isso fortalece a identidade e o senso de pertencimento das comunidades rurais, combatendo o êxodo rural e preservando tradições valiosas.

Sob o olhar da geografia educacional, essa transição entre Educação Rural e Educação do Campo pode ser interpretada como uma disputa territorial e simbólica. O espaço escolar, nesse contexto, não é neutro; é um território de conflitos e negociações, onde diferentes atores — incluindo comunidades, movimentos sociais e o Estado — debatem concepções de desenvolvimento e autonomia.

A valorização do território como elemento central da prática educativa reforça a necessidade de integrar os saberes locais e a vivência cotidiana dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com a fragmentação histórica que dissociava o campo das dinâmicas sociais e políticas mais amplas. Como aponta Rossi (2015, p. 18):

O conceito de território é de fundamental importância nessa discussão, pois o campo deve ser respeitado e encarado como território de vários sujeitos, com seu direito constitucional à educação que contemple e - para nós - valorize seus conhecimentos, culturas e tradições. Daí também a ligação intrínseca entre a educação popular e a educação do campo, visto que ambas representam anseios contra-hegemônicos de resistência.

Portanto, a Educação do Campo não apenas transcende a visão produtivista que marcou a Educação Rural, mas também posiciona o campo como espaço de protagonismo na construção de novas possibilidades para o desenvolvimento social. Ao ressignificar o papel da escola como um lugar de resistência e transformação, ela reforça a relevância do território na formação social dos sujeitos, reafirmando, assim, a contribuição da geografia para a compreensão e promoção de uma educação mais justa e contextualizada.

Os princípios da Educação do Campo dialogam profundamente com as ideias de Paulo Freire, especialmente com os fundamentos da *Pedagogia do Oprimido* (Freire,

1987), Caldart nos confirma que “é a concretização da pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos” (Caldart, 2004, p.28).

Freire se valeu do conceito de práxis em sua teoria educacional, defendendo que a educação deve ser realizada a partir de uma prática transformadora da realidade, além de ser libertadora e crítica. Dessa forma, os indivíduos são capazes de se empoderar para se tornarem sujeitos ativos na transformação da sociedade. Freire defende que a educação deve ser libertadora, crítica e transformadora, articulando teoria e prática por meio da práxis. Na sua obra *Pedagogia da Esperança*, ele afirma que “a práxis é a união entre ação e reflexão, entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre educação e transformação” (Freire, 2014, p.54).

Nesse contexto, a Educação do Campo vai além da concepção produtivista que caracterizou historicamente a Educação Rural. Enquanto a Educação Rural era orientada por uma visão tecnicista e paternalista, visando a integração do campo à lógica urbana e ao mercado, a Educação do Campo busca a emancipação dos sujeitos rurais por meio de uma pedagogia que valorize seus saberes e vivências, conectando-os a conhecimentos científicos. Essa integração evita tanto o pragmatismo exacerbado, que prioriza a utilidade imediata dos saberes, quanto o relativismo, que ignora a importância de uma visão crítica e ampla da realidade.

É importante pensar a luta pela terra entre os trabalhadores do campo, a partir do pensamento do educador Paulo Freire, pois é a partir de seu pensamento que conseguimos problematizar e avançar na luta por uma educação do campo, já que esta luta não se resume a um “pedaço de terra”, mas, a garantia de todos os direitos dos camponeses, inclusive o direito educacional (Rossi e Giorgi, 2014).

Freire alerta sobre a importância de valorizar os saberes populares, mas que essa valorização não substitui o ensino de conhecimentos científicos, mas os complementa, promovendo uma educação dialética que permita uma leitura crítica do mundo a ação consciente sobre ele. Para Freire (2014), essa articulação é o que caracteriza uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de empoderar os sujeitos do campo para que compreendam a totalidade da realidade e atuem para transformá-la.

Assim, a Educação do Campo reafirma-se como um espaço de emancipação social e resistência, no qual o diálogo entre saberes populares e científicos fortalece a autonomia dos sujeitos e contribui para a construção de novos caminhos para o desenvolvimento social. Essa abordagem resgata o território não apenas como espaço físico, mas como um lugar de experiências e lutas, consolidando sua relevância no

processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar os princípios da práxis e da Pedagogia do Oprimido, a Educação do Campo estabelece uma base sólida para a transformação da realidade social, reafirmando seu papel como instrumento de luta por justiça e igualdade. Entenderemos mais a respeito do conceito de território no tópico seguinte.

2.4 O conceito de território na Educação do Campo

O debate acerca do conceito de território ou territorialidades é fundamental para se entender a importância do CAMPO para a Educação do Campo. Quando nos referimos a Educação do Campo, discussões sobre conflitos/disputas, movimentos sociais, modo de vida camponesa, identidade – precedem a visão pedagógica, logo, entender este território se torna importante para entender a concepção teórica-política-ideológica que rege a Educação do Campo e que contribui com seu processo de resistência política, social e cultural. Na América Latina, por exemplo, o território é construído a partir do diálogo realizado com movimentos sociais, sobre suas identidades e seu uso no processo de luta e transformação social (Camacho, 2019; Haesbaert 2020).

O território, como discutido por autores como Haesbaert e Marcelo Lopes de Souza, vai além de um espaço físico delimitado, ele é uma construção social e política que reflete relações de poder, apropriação e resistência. No contexto da Educação do Campo, o território não é apenas o local onde se vive e trabalha, mas também um elemento que carrega a identidade, a memória coletiva e a base para práticas pedagógicas voltadas para a emancipação social.

Haesbaert (2004) propõe uma sistematização abrangente do conceito de território, dividindo-o em três dimensões fundamentais: a jurídico-política, a culturalista e a econômica. A vertente jurídico-política interpreta o território como um espaço demarcado e controlado, onde o poder é exercido, geralmente por instituições políticas como o Estado, mas não exclusivamente. Já a abordagem culturalista coloca em destaque a apropriação simbólica e subjetiva do espaço, enfatizando a relação de identidade e pertencimento que emerge do vínculo social com um lugar. Por outro lado, a vertente econômica explora a dimensão material do território, concebendo-o como resultado das relações de produção, embates de classe e interações entre capital e trabalho.

Haesbaert (2004) ressalta que essas dimensões, embora úteis no plano teórico, não devem ser analisadas de forma isolada em estudos empíricos, pois a separação pode excluir aspectos relevantes do objeto de estudo. Ele critica trabalhos que desconsideram a interconexão entre as dimensões, alertando que tal abordagem fragmentada compromete a compreensão integral da complexidade do território e das dinâmicas sociais que o constituem. Essa perspectiva integradora busca superar a dicotomia entre os aspectos políticos, culturais, econômicos e naturais, considerando-os como partes indissociáveis de uma realidade territorial inter-relacionada.

De acordo com Marcelo Lopes de Souza (2000):

A ocupação do território é visto como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sócio-cultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem”). E mais: os limites do território não seriam, é bem verdade, imutáveis – pois as fronteiras podem ser alteradas, comumente pela força bruta -, mas cada espaço seria, enquanto território, território durante todo o tempo, pois apenas a durabilidade poderia, é claro, ser geradora de identidade *sócio-espacial*, identidade na verdade não apenas com o espaço físico, concreto, mas com o território e, por tabela, com o poder controlador desse território... Não é de se surpreender, diante de tal rigidez, que essa visão tenha muitas vezes usado os termos *território* e *espaço* indistintamente, obscurecendo o caráter especificamente político do primeiro (Souza, 2000, p. 84).

Souza (2000) evidencia a relação intrínseca entre o território e a construção de identidade, reforçando que o território vai além de uma delimitação geográfica, ele é um espaço carregado de significados simbólicos e políticos que se tornam fundamentais para o pertencimento e a identidade de um grupo social. A ideia central está na durabilidade do território, entendida como uma característica essencial para consolidar uma identidade sócio-espacial, vinculada não apenas ao espaço físico e concreto, mas também às relações de poder que o configuram.

Essa reflexão nos permite entender como o território se diferencia do conceito de espaço. Enquanto o espaço é visto como uma dimensão ampla e neutra, o território carrega implicações políticas e sociais, marcadas pela apropriação, controle e construção de significados específicos. É no território que se materializam relações de poder, seja pela demarcação de limites, seja pela configuração de fronteiras, que podem ser modificadas, mas que permanecem simbolicamente associadas à identidade coletiva.

Quando analisamos as dinâmicas do território no campo brasileiro, estas são marcadas por conflitos históricos relacionados à posse da terra, que expressam uma luta

contínua contra a desigualdade social e econômica. A reforma agrária, nesse sentido, emerge como uma das principais estratégias para redistribuir terras, mas também para promover justiça social e o fortalecimento das comunidades rurais. Os conflitos pela terra não se limitam a episódios isolados de enfrentamento, mas constituem um processo contínuo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Esses processos moldam não apenas a organização espacial, mas também a resistência cultural e social de comunidades camponesas, que enfrentam a mercantilização da vida promovida pelo capitalismo agrário (Fernandes, 2004).

A questão agrária no Brasil nos anos 1930 foi marcada pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria, resultado de uma transformação na estrutura econômica e social do país. Esse período foi influenciado pela crise do modelo agroexportador e pela ascensão da burguesia industrial, que, ao tomar o poder por meio de uma revolução política liderada pelas elites, impôs um modelo de industrialização dependente. Essa industrialização manteve vínculos com a oligarquia rural, destacando a continuidade de desigualdades e a concentração fundiária, enquanto subordinava a agricultura aos interesses do setor industrial (Stedile, 2012).

Atualmente, apesar de avanços pontuais, como políticas públicas voltadas para a reforma agrária e o fortalecimento da agricultura familiar, muitos problemas persistem. A concentração de terras continua elevada, sendo uma característica em todo o país - o município de Esperança nos mostra que está dentro deste contexto -, e o agronegócio exerce um papel central na economia rural, dominando a produção agrícola voltada para exportação de *commodities*, em detrimento da produção de alimentos para o mercado interno. Essa dinâmica reflete a continuidade histórica da dependência econômica e do poder das elites rurais e empresariais, agora em uma configuração globalizada.

Diante disso, entendemos que compreender o território se torna imprescindível para compreender a dinâmica das escolas rurais do município de Esperança e sua relação com as comunidades locais, uma vez que essas instituições não podem ser dissociadas das especificidades territoriais que as configuram. O território, entendido como espaço político, social e simbólico, influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem, assim como a construção de identidades e resistências nas práticas educativas, ou pelo menos, deveria.

No contexto das escolas rurais, o território não é apenas um espaço físico onde se localizam as instituições, mas também o cenário de disputas históricas, culturais e

econômicas que moldam as condições de acesso à educação, que muitas vezes são ocultadas ou mascaradas para que a população em geral não tenha conhecimento.

Essas escolas são marcadas pela conexão entre o modo de vida camponês, a luta por direitos sociais e a resistência às dinâmicas de exclusão territorial. Dessa forma, a análise do território é essencial para desvendar as relações de poder e as dinâmicas sociais que afetam a educação no campo, incluindo questões como a territorialização da luta pela terra, a preservação das culturas locais e a busca por uma educação emancipatória. Assim, reconhecer o papel do território na configuração das escolas rurais permite uma compreensão mais ampla de seus desafios e potencialidades.

Tendo discutido o conceito de território e sua relevância para a Educação do Campo, é fundamental ampliar essa análise para incluir o conceito de lugar, especialmente no contexto do ensino de Geografia. Enquanto o território nos ajuda a compreender as relações de poder e a organização espacial, o lugar, por sua vez, centra-se nas vivências cotidianas e nos vínculos afetivos estabelecidos pelos sujeitos com seu entorno. No próximo tópico, abordaremos como o conceito de lugar pode enriquecer o ensino de Geografia, promovendo uma educação mais contextualizada e alinhada às realidades das comunidades rurais, contribuindo para fortalecer a identidade e o pertencimento dos alunos ao espaço que habitam.

CAPÍTULO 3. CONCEITOS GEOGRÁFICOS E PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS

“Eu sou inteligente em matemática, português e arte, sou vaqueiro...”

(Gravatá, 10 anos⁹)

Como foi apresentado no capítulo dois deste trabalho, a Educação do Campo emerge como um contraponto à Educação Rural tradicional, configurando-se como uma proposta que busca atender às especificidades do meio rural, considerando as relações sociais, econômicas e culturais intrínsecas aos territórios camponeses.

Para enriquecer a discussão, neste capítulo foram analisados dados de entrevistas realizadas com alunos de duas escolas da zona rural do município de Esperança/PB e com professores de ambas escolas, que vivenciam a dinâmica educacional no meio rural. O foco é entender qual a percepção de professores e estudantes da Escola Severino Alves Barbosa e da Escola Joventino Batista, em relação à questão agrária, ambiental, e a identidade camponesa.

Foi escolhido a Escola Severino Alves Barbosa devido à maior proximidade e convivência/contato com o núcleo escolar e alunos e a Escola Joventino Batista foi escolhida para compreender quais são as perspectivas dos alunos do ensino fundamental II, como no município de Esperança, na zona rural só duas escolas contemplam o ensino fundamental II, então foi tentado contato com as duas porém só consegui agendar uma visita e realização das conversas informais em uma delas, que foi a Joventino Batista, localizada no distrito de Massabielle. Outras escolas que contemplam o ensino fundamental I também foram contatadas, porém sem retorno positivo.

Será realizada a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Severino Alves Barbosa relacionando-o aos princípios da Educação do Campo. Analisaremos neste trabalho apenas o PPP da Escola Severino Alves Barbosa, pois não conseguimos o PPP de outras escolas. Sempre que perguntado sobre esse documento, a coordenação ou direção escolar, informava que estava em análise ou construção e não teria como repassar ou passaria depois, porém acabei não tendo acesso aos demais PPPs e por fim a análise foi realizada apenas no PPP da Escola Severino Alves Barbosa.

Diante disso observamos: como são trazidas as propostas pedagógicas no currículo da escola, a relação da escola com a comunidade, qual tipo de educação que

⁹ Resposta do aluno da Escola Severino Alves Barbosa, do 5º ano, quando pedido para se definir em três características.

defendem, entre outros fatores. Para isso, o que está posto no PPP será entrelaçado com as falas de alunos e professores, obtidos através das visitas realizadas às escolas e conversas realizadas com os mesmos.

Este capítulo também abordará o ensino de Geografia como uma prática contextualizada, considerando a categoria de análise: lugar. Ademais, será explorado como essas realidades locais podem ser trabalhadas em sala de aula, promovendo a compreensão dos sujeitos sobre os espaços que os circundam e que integram suas vivências cotidianas, contribuindo para a construção de um conhecimento geográfico crítico e enraizado na realidade social e territorial.

3.1 O PPP da Escola Severino Alves Barbosa a luz dos princípios da Educação do Campo

A Escola Severino Alves Barbosa está localizada no sítio Lagoa de Pedra, na zona rural do município de Esperança, a aproximadamente 7 km da sede do município. Como toda instituição de ensino, a escola é orientada por um Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento essencial que norteia e fundamenta as ações educativas. Dessa forma, partiremos para a análise do PPP da Escola Severino Alves Barbosa, buscando compreender como ele se estrutura e se materializa no cotidiano escolar.

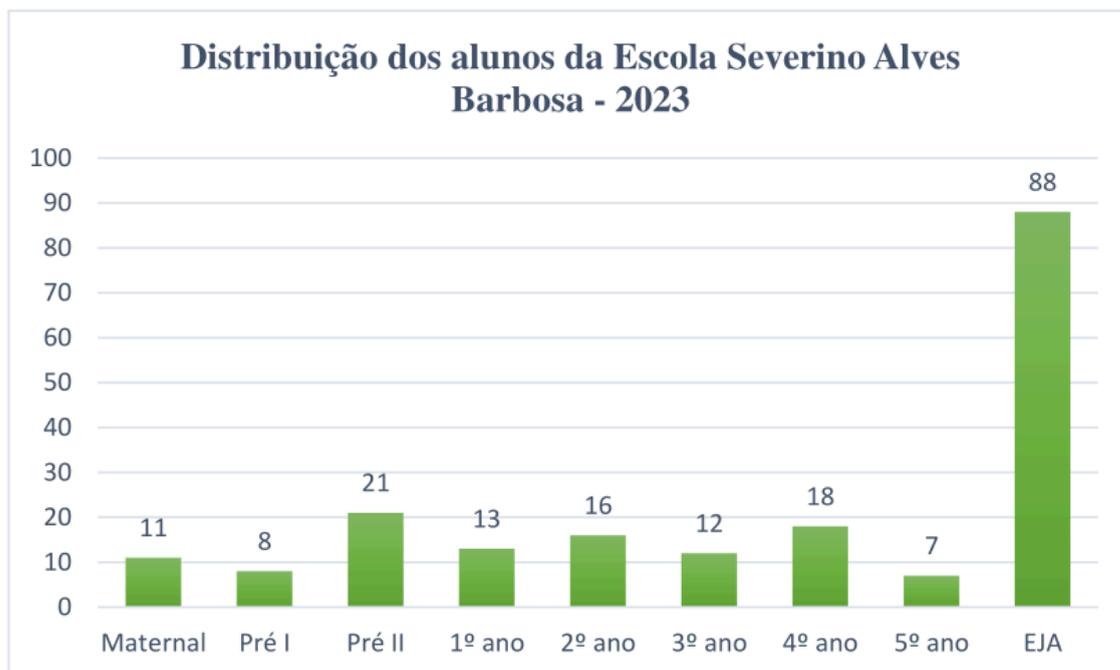
Mapa 3. Localização da Escola Severino Alves Barbosa



Fonte: Santos 2022.

Em relação a sua estrutura física, a mesma possui 5 salas de aula, 1 secretária, 1 diretoria, 3 banheiros, quadra e cantina. A escola abarca às séries do maternal, alfabetização, fundamental I e EJA, no gráfico 4 é possível analisar esses dados de forma detalhada.

Gráfico 4. Distribuição dos alunos da Escola Severino Alves Barbosa



Fonte: Coordenação pedagógica da escola, elaborado pela autora 2023.

Ao todo a escola conta com um total de 194 alunos, distribuídos de acordo com o gráfico 4, sendo que o maternal, pré I e pré II funciona no turno da manhã, as turmas do 1º ao 5º ano do fundamental I funcionam no turno da tarde e as turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) – são 5 turmas, da primeira fase, o que corresponde do 1º ao 5º ano do fundamental I - funcionam no turno da noite. Porém, às aulas da EJA não funcionam na escola especificamente, elas funcionam em garages e/ou associações, devido à distância entre a casa de muitos alunos em relação a escola e até mesmo dos professores, dessa forma as aulas ocorrem em espaços improvisados de forma que fique mais próximo do público que vai estudar naquela determinada turma. Vale ressaltar que as turmas do 4º e 5º ano funcionam de forma multisseriada, ou seja, as duas turmas estudam juntas na mesma série, com a mesma professora.

A escola conta com 12 professores, 2 diretoras, 1 coordenador pedagógico, 2 professoras que estão como apoio pedagógico, 2 cuidadoras de alunos que apresentam autismo, 1 vigia e 3 merendeiras.

De acordo com o PPP da escola, o prédio onde funciona a instituição foi:

Erguido na gestão do prefeito Sebastião Vital Duarte, em 1945, o prédio, em sua estrutura original, foi construído com apenas uma sala de aula, 1 banheiro e uma residência na qual morava a professora alfabetizadora. A instituição passou a ser chamada de Severino Alves Barbosa, em homenagem ao dono do terreno que o doou para que a escola fosse construída. No entanto, no ano de 1986, na gestão do prefeito Luís Martins de Oliveira, a escola passou por uma ampla reforma e sua estrutura física foi ampliada, passando a contar com 3 salas de aula, 2 banheiros, 1 diretoria, 1 cozinha, 1 dispensa, 1 cisterna e uma caixa d'água. Em 2020, na gestão do atual prefeito Nobson Pedro de Almeida, **em função de uma reivindicação da comunidade local**, a escola sofreu novamente uma reforma em sua estrutura física e foi ampliada com mais 1 sala de aula e a construção de 1 quadra de esporte, facilitando o desenvolvimento das atividades pedagógicas e, com isso, dando um impulso maior no atendimento das necessidades educacionais da comunidade. O término da reforma deu-se no ano seguinte, em 2021 (PPP da Escola Severino Alves Barbosa, 2022, p.10, grifos do autor).

A Escola Severino Alves Barbosa é uma das instituições da zona rural que atende o maior número de alunos, abrangendo séries que vão do maternal ao 5º ano, além de turmas da EJA. Conforme descrito no PPP, a reforma realizada em 2020 foi fruto de uma reivindicação da comunidade, dado que a antiga estrutura já não comportava adequadamente os eventos promovidos pela escola nem atendia plenamente às necessidades dos alunos. Atualmente, a escola dispõe de uma infraestrutura satisfatória, e muitos estudantes, ao serem questionados sobre como seria "a escola dos sonhos", afirmam que gostariam que fosse como a atual, *“Pra mim teria que ser igual essa”* (Angico, 2024), *“Não sei, acho que essa escola”* (Carnaúba, 2024).

Gostaria de esclarecer que os nomes dos alunos foram mantidos em anonimato, e, em substituição, utilizamos nomes da flora da Caatinga. Essa escolha visa preservar a identidade dos participantes, garantindo o sigilo ético e o respeito à privacidade, conforme os princípios éticos de pesquisa.

Um ponto em comum que as crianças citaram foi a necessidade de um espaço de leitura e uma sala de artes:

*Eu acho que um parquinho, **uma biblioteca...** deixa eu ver... e que tivesse armário, pra gente deixar nossas coisas* (Palma, 2024).

*Querida uma escola com **biblioteca*** (Coroa de Frade, 2024).

*Eu queria que tivesse uma escola que tivesse momentos de ler na **biblioteca... aqui não tem biblioteca** (Bromélia, 2024).*

*Que ninguém fizesse racismo nem bullying, que as diretoras tivessem uma boa relação com a gente e as professoras também... **uma sala de artes seria muito legal** (Catingueira, 2024).*

*Que a escola não fizesse racismo nem bullying... **uma sala de artes** (Barriguda, 2024).*

***Biblioteca, uma lanchonete** (Malícia, 2024).*

Em relação ao público presente na escola, no PPP é descrito:

A clientela da Escola Municipal de Ensino fundamental Severino Alves Barbosa é de **classe média baixa**, predominando famílias onde pais e mães **trabalham fora**, empregados em empresas privadas, como entregadores, motoristas, separador de mercadoria, ou na construção civil, realizando atividade de servente ou pedreiros, como autônomo. Entretanto, muitos pais **trabalham nas pedreiras** em funcionamento na comunidade e localidades vizinhas, onde os mesmos realizam a extração de pedras, seja por corte, furos ou explosões, cortando em pedaços menores as paredes rochosas antes de serem transportadas pelos caminhões para as máquinas de britagem, onde são transformados em blocos menores de pedras, a exemplo dos paralelepípedos usados no calçamento de ruas (PPP da Escola Severino Alves Barbosa, 2022, p.13).

Nas conversas com os alunos do 5º ano, essas informações foram confirmadas:

*Minha mãe é **dona de casa** e meu pai é **agricultor... também trabalha na pedra** (Aroeira, 2024).*

*Meu pai é **caminhoneiro** e minha mãe é **dona de casa** (Palma, 2024).*

*Meu pai é **pedreiro... pedreiro de pedra** e minha mãe **trabalha só em casa** (Angico, 2024).*

*Meu pai é **caçambreiro** e minha mãe **faz faxina na casa... ela faz faxina só em uma mas quando não tem aí ela vai procurando... e eu tenho um irmão de 16 anos que trabalha na pedreira** (Cacto, 2024).*

*Meu pai **trabalha na pedreira** e minha mãe **não trabalha** (Gravatá, 2024).*

*Meu pai é **caminhoneiro** e minha mãe **faz faxina** (Coroa de Frade, 2024).*

*Minha mãe é **vendedora** e meu pai é **agricultor... minha mãe vende eletrônicos essas coisas (em uma loja em Esperança)** (Bromélia, 2024).*

*Minha mãe é **dona de casa** (Carnaúba, 2024)*

*O meu **trabalha no Almeida** e minha mãe **não trabalha, só em casa** (Catingueira, 2024).*

*Minha mãe **não trabalha** e meu pai é **pedreiro... constrói casas** (Barriguda, 2024).*

Meus pais é agricultor (Umburana, 2024).

Minha mãe é manicure e meu pai é caminhoneiro (Cumaru, 2024).

Minha mãe trabalha em casa mesmo e meu pai trabalha no Almeida (Facheiro, 2024).

Minha mãe é laceira e meu pai trabalha em um caminhão de água (Malicia, 2024).

Minha mãe é do lar e meu pai é cabelereiro e pedreiro... constrói casa (Jurema, 2024).

Como percebemos, todos os pais trabalham em algo além da agricultura, pois como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, no município há o predomínio de agricultura de sequeiro, ou seja, em períodos chuvosos, para complementar a renda as pessoas geralmente desempenham outros trabalhos ao longo do ano.

De acordo com a localização e o público presente na escola, é fundamental que o PPP esteja alinhado com a realidade local e com as características socioculturais da comunidade. Esse alinhamento permite que as ações pedagógicas sejam contextualizadas, promovendo uma educação significativa que valorize os saberes locais, as tradições culturais e as condições socioeconômicas dos alunos e suas famílias.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Severino Alves Barbosa revisitado em 2022, é um documento norteador, **construído com o envolvimento dos professores, da comunidade escolar, de especialistas e da equipe diretiva**, que fundamenta todas as ações pedagógicas dessa Instituição [...] **A proposta está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental** (PPP da Escola Severino Alves Barbosa, 2022, p.5 grifos do autor).

O PPP da Escola Severino Alves Barbosa, apresenta-se como um documento norteador que fundamenta as ações pedagógicas da instituição, estando em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Contudo, ao observar os princípios que sustentam a Educação do Campo, conforme discutido por autores como Caldart (2004), nota-se que o PPP não se fundamenta em uma perspectiva contextualizada com a realidade do campo. Isso se deve-se, principalmente, à ausência de um diálogo entre teoria e prática pedagógica que considere as especificidades da população camponesa.

Em relação a construção e/ou produção do conhecimento/currículo/propostas pedagógicas, Arroyo (2017) traz uma analogia muito interessante em sua obra *Passageiros da Noite*, onde cita:

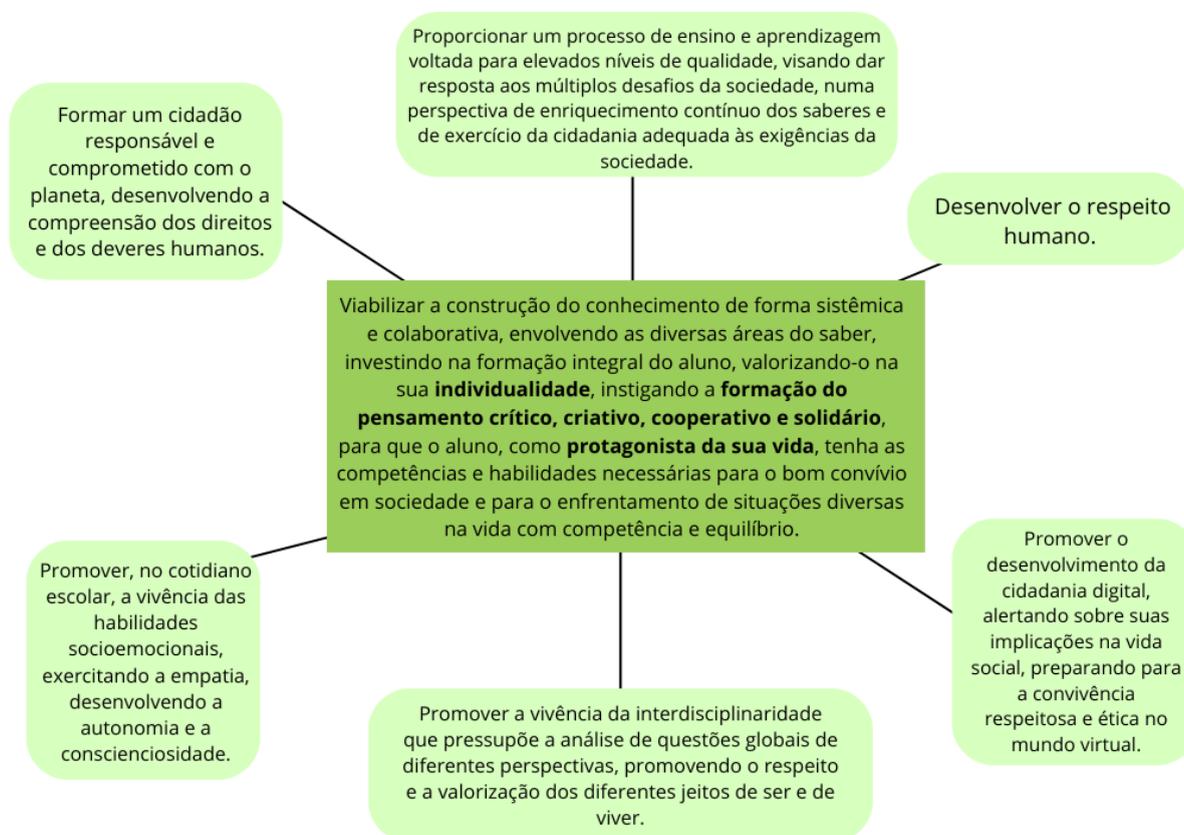
Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e a terem acesso aos pratos do conhecimento que outros preparam. Os docentes e educandos têm direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. O direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer a sua produção, seleção, apropriação. Sobretudo, quando se nega o direito a reconhecê-los e a reconhecer-se como sujeitos de produção, de conhecimentos. Todo conhecimento é construído, seja por razões sociais, econômicas, políticas, de dominação, apropriação, ou de libertação. É produzido, selecionado por alguns. A ideia de um conhecimento neutro, absoluto, abstrato não tem sentido político nem pedagógico. Não é formador passar essa ideia de conhecimento para sujeitos do seu direito. Essa visão é autoritária, excludente da diversidade de outros conhecimentos e de outros produtores. Restringe, nega a liberdade de abrir-se a outros conhecimentos e, sobretudo, nega o autorreconhecimento de que eles e seus coletivos também são produtores de conhecimento (Arroyo, 2017, p.133).

A coletividade na produção do conhecimento é particularmente importante em contextos marcados pela desigualdade, como no caso das populações do campo, das periferias urbanas e de outros grupos historicamente marginalizados. Quando docentes e educandos são convidados a "entrar na cozinha" do conhecimento, como metaforicamente propõe Arroyo (2017), eles têm a oportunidade de compreender e questionar os processos que determinam o que é considerado válido ou legítimo na educação. Esse acesso favorece a crítica e a reconstrução de currículos e práticas pedagógicas de forma a refletirem as vivências, histórias e perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Além disso, essa abordagem coletiva amplia o reconhecimento da diversidade cultural e epistemológica. Ela valida e integra saberes locais, comunitários e populares no ambiente educativo, rompendo com a visão eurocêntrica e homogênea que muitas vezes domina os currículos escolares. Essa prática pedagógica não apenas valoriza a pluralidade de conhecimentos, mas também fortalece o protagonismo dos educandos e suas comunidades, permitindo-lhes reconhecer-se como produtores legítimos de saber.

Como podemos observar no objetivo geral e os específicos do PPP da escola, apresentados na figura 10, os objetivos são muito gerais e não apresentam uma contextualização mais específica com a realidade do campo, o que nos faz duvidar de certa forma que estes foram construídos coletivamente com a comunidade escolar e demais participantes, como é citado no PPP.

Figura 10. Objetivos geral e específicos do PPP da Escola Severino Alves Barbosa



Fonte: PPP da Escola 2022, elaborado pela autora 2024.

A conformidade estrita com documentos normativos gerais, como a BNCC, sem uma adaptação crítica às realidades locais, evidencia a falta de uma abordagem integrada à vida dos sujeitos do campo, pelo menos, uma ausência dessa abordagem presente no PPP. A Educação do Campo propõe a construção de uma pedagogia que valorize os saberes locais, as práticas culturais, e as dinâmicas sociais próprias dos espaços rurais, enquanto o PPP descrito limita-se a padrões universais que não necessariamente dialogam com a identidade cultural e as condições socioeconômicas da comunidade escolar.

Durante as conversas com as professoras, observou-se que o conteúdo e/ou planejamento realizado é o mesmo da zona urbana, porém, elas tentam trazer sempre que possível para a realidade dos alunos, a única que não citou sobre essa adequação de

conteúdo de acordo com a realidade dos alunos foi a professora do 1º ano, como podemos observar a seguir:

Eu não sei as outras meninas, mas o meu planejamento é normal, não teve diferença, é o mesmo que eu usava antes na cidade (Professora do 1º ano fund. I, 2024).

A gente trabalha com o mesmo conteúdo da zona urbana mas eu adapto pra realidade deles, sempre que possível (Professora do 3º ano fund. I, 2024).

Eu acho que é o mesmo conteúdo, porém com algumas adequações de acordo com a realidade deles né? Tipo, eu não vou dar uma aula que fale da zona urbana, digamos assim, que eles não vivenciam (Professora do 2º ano fund. I, 2024).

*É o mesmo conteúdo (da zona urbana), mas as vezes eu... tem que trazer pra realidade deles né? Falando um pouco da comunidade, das tradições daqui, principalmente quando é aniversário da cidade, aí eu gosto de trabalhar os pontos turísticos aqui de Lagoa de Pedra, já trabalhei até com eles pra fazer desenhos ali do cruzeirinho, da igreja, da comunidade mesmo, eles até já desenharam aquela rua que tem lá na frente. **Eu falo do geral mas também trago pra realidade deles** (Professora da turma multisseriada 4º e 5º ano, fund. I, 2024).*

A falta de adequação do conteúdo com a realidade dos alunos traz consequências significativas. Há o risco de alienação educacional, na medida em que os conteúdos curriculares podem não dialogar com o cotidiano dos estudantes, dificultando a compreensão dos mesmos sobre o papel transformador da educação em suas vidas e comunidades. Além disso, a ausência de valorização dos saberes locais pode comprometer a construção de uma identidade positiva entre os alunos, desconsiderando a relevância de seu território e sua cultura como parte do processo educativo.

Ademais, como aponta Caldart (2004), a efetivação de uma Educação do Campo exige que o PPP seja construído com base em uma teoria pedagógica que reflita a realidade dos camponeses e dialogue com as necessidades mais amplas da formação humana. Sem isso, corre-se o risco de perpetuar uma visão descontextualizada e uniformizadora da educação, que não apenas ignora as particularidades locais, mas também limita o potencial transformador do ensino para promover justiça social e autonomia no campo.

As respostas dos alunos ao serem solicitados a se definirem em três palavras refletem um panorama diversificado sobre a percepção que possuem de si mesmos, mas também apontam para lacunas importantes no processo pedagógico e na conexão da educação com suas vivências.

Quadro 2. Fala dos alunos do 5º ano da Escola Severino Alves Barbosa referente ao questionamento “se defina em três palavras”

| |
|---|
| ▪ <i>Legal, bonita e amorosa</i> (Aroeira, 2024). |
| ▪ <i>Eu sou inteligente, bonita e gente boa</i> (Palma, 2024). |
| ▪ <i>Legal, bonito e amoroso</i> (Angico, 2024). |
| ▪ <i>Rapaz, eu sou inteligente em matemática, sou muito rápido e sou muito trabalhador</i> (Cacto, 2024). |
| ▪ <i>Eu sou inteligente em matemática, português e arte, sou vaqueiro...</i> (Gravatá, 2024). |
| ▪ <i>Eu não sei, como assim? ... Eu sou chata e acho que estudiosa</i> (Coroa de Frade, 2024). |
| ▪ <i>Eu sou estudiosa, alegre e simpática</i> (Bromélia, 2024). |
| ▪ <i>Eu sou especial, alegre e feliz</i> (Carnaúba, 2024). |
| ▪ <i>... Eu sou inteligente, amigável e criativa</i> (Catingueira, 2024). |
| ▪ <i>... Eu sou amigável, alegre e... inteligente</i> (Barriguda, 2024). |
| ▪ <i>... não sei</i> (Umburana, 2024). |
| ▪ <i>Qualidades? Eu sou bom em trabalhar em várias coisas, buscar água, pegar capim, essas coisas... a segunda, eu acho que tenho um bom caráter, alguma coisa assim e sou bom nos estudos, em um bom nível possível, eu nem tiro uma nota baixa e mais ou menos uma alta</i> (Cumaru, 2024). |
| ▪ <i>Não sei</i> (Facheiro, 2024). |
| ▪ <i>Eu sou inteligente, bonita... e bondosa</i> (Malícia, 2024). |
| ▪ <i>Alegre, especial e feliz</i> (Jurema, 2024). |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Algumas respostas, como “inteligente, bonita e bondosa” ou “alegre, especial e feliz”, indicam uma percepção positiva de si mesmos. No entanto, a frequência de respostas como “não sei” ou definições genéricas, bem como a dificuldade em compreender a proposta do questionamento, evidencia desafios na construção da identidade dos alunos. Esses desafios não devem ser interpretados apenas como questões individuais, mas como reflexos das condições sociais e educacionais em que estão inseridos. Dessa forma, a construção da autoestima deve ser compreendida de

maneira relacional, vinculada ao reconhecimento e à valorização de seus saberes e vivências dentro de uma educação que promova a transformação social.

Nesse sentido, é fundamental que a escola atue como um espaço de construção coletiva da identidade, proporcionando experiências que fortaleçam o pertencimento e o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos históricos e sociais. A valorização dos saberes locais, das vivências comunitárias e das relações interpessoais no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de uma autoestima fundamentada no reconhecimento mútuo e na inserção ativa dos estudantes em seu meio. Dessa forma, uma educação contextualizada e crítica não apenas possibilita que os alunos compreendam suas próprias trajetórias, mas também fortalece o senso de coletividade, promovendo uma identidade construída a partir das interações e do papel que desempenham na sociedade.

Em observações *in loco* realizadas ao longo do período da pesquisa, foi constatado que os professores dos diferentes turnos desenvolvem atividades gerais com as crianças, priorizando o trabalho com leitura, escrita, apresentações e atividades similares. No cotidiano escolar, alguns professores acabam incorporando elementos específicos da vivência das crianças, percebendo que as aulas fluem melhor quando essa contextualização ocorre.

Contudo, conforme analisado tanto nas informações presentes no PPP quanto nos pontos levantados nas conversas com alunos e professores, verifica-se que a escola não se configura como uma instituição de Educação do Campo. Suas práticas pedagógicas estão muito mais alinhadas às características das escolas urbanas do município de Esperança do que ao contexto sociocultural e territorial da zona rural em que está inserida.

Essa constatação reforça a necessidade de refletir sobre os fundamentos teóricos que orientam a Educação do Campo, especialmente os conceitos geográficos que a sustentam. Entre eles, destaca-se o conceito de território, que desempenha um papel central na compreensão das dinâmicas socioespaciais do campo e na articulação de práticas educacionais que dialoguem com as vivências, identidades e contextos das comunidades rurais, outro conceito importante para se trabalhar com os alunos é o de lugar, trataremos sobre ele no tópico seguinte.

3.2 O ensino de geografia e a ressignificação do lugar para alunos camponeses

A geografia é uma disciplina complexa e interdisciplinar, que requer uma análise aprofundada dos fenômenos espaciais, sociais, políticos e ambientais. No entanto, com o currículo reduzido e fragmentado, a partir das reformas educacionais, dificulta o desenvolvimento e compreensão abrangente e crítica da realidade geográfica. Como não é um objetivo do projeto neoliberal fazer com que os cidadãos sejam sujeitos críticos e pensantes, o sucateamento da geografia e de outras disciplinas com esse viés é imprescindível.

No discurso neoliberal, o currículo educacional deixa de dar importância ao campo social e político para se adequar às exigências do mercado. A escola passa então a formar sujeitos que priorizam a individualização e buscam a empregabilidade, deixando de lado as questões sociais, coletivas e críticas.

Em relação aos objetos de estudo, um dos principais para o ensino de geografia é o espaço geográfico. A partir dessa perspectiva, em sala de aula, é importante valorizar a realidade imediata dos alunos, utilizando pressupostos teóricos e críticos para desenvolver a compreensão de alunos e professores no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, para o entendimento da realidade dos alunos, é necessário que a Geografia se (re)construa e esteja vinculada a essa realidade. Para que isso ocorra, é essencial o estudo de algumas categorias de análise da Geografia, como o território, visto anteriormente, neste tópico, abordaremos com mais afinco a categoria: lugar.

A categoria geográfica “lugar” se mostra necessária no processo de ensino-aprendizagem dos alunos como um elemento capaz de instrumentalizá-los para o entendimento da realidade vivida (Carneiro, 2019). O estudo do lugar pode (re)significar a construção da identidade e do sentimento de pertencimento, valorizando os sujeitos e seu espaço local. Isso pode despertar o pensamento crítico em relação à classe dominante, que promove a homogeneização dos espaços como fonte de reprodução do capital. Com o entendimento do local, os alunos conseguem compreender o espaço geográfico em sua totalidade (Morais, 2018).

O entendimento sobre o que é lugar, abrange várias compreensões e se constitui como uma das categorias centrais da ciência geográfica. Embora o termo “lugar” seja considerado um conceito-chave, ele é também um dos menos desenvolvidos no campo geográfico. Dentro dessa categoria, temos duas acepções principais: a Geografia Humanística e a Dialética Marxista. Essas duas abordagens possuem fundamentações filosóficas divergentes, mas se assemelham no fato de terem surgido como reação ao

positivismo vigente, o qual permite a descrição da natureza segundo suas leis e teorias, assim como a dissociação entre Homem e Meio (Leite, 1998).

Para Tuan (1983), os conceitos de espaço e lugar são familiares e complementares. Ele observa que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (p. 13). O lugar é também visto como uma categoria espacial de objeto, sendo uma concreção de valor. Mesmo que não seja algo tangível ou valioso em termos materiais, o lugar pode adquirir profundo significado ao longo do tempo, através do contínuo acréscimo de sentimentos que colocamos sobre ele (Tuan, 1983).

O ser humano atribui diferentes significados e sentidos ao lugar em que está inserido, de acordo com suas necessidades e com a relação que estabelece com ele. Essa relação é importante em sala de aula, como aponta Cardoso Sobrinha (2018, p. 52):

Essa aproximação geográfica entre espaço vivido e sala de aula aproxima o/a estudante de sua realidade, o levando a entender o mundo a partir de seu lugar, seus costumes e tradições, ou seja, primeiro se conhece o espaço habitado por ele/ela para assim compreender o lugar do próximo, evitando o choque de realidades e fortalecendo suas raízes no lugar de origem, impossibilitando as negações identitária do ser camponês/a em momentos futuros.

Uma educação voltada à realidade dos alunos, não apenas facilita o processo de ensino-aprendizagem como também contribui para fortalecer suas raízes. De acordo com o relato de uma das professoras entrevistadas, as aulas sempre fluem melhor quando ela aborda os conteúdos trazendo para a realidade dos alunos:

A gente trabalha com o mesmo conteúdo da zona urbana mas eu adapto pra **realidade deles**, sempre que possível... Eu percebo justamente isso, que quando eu **trago algo pra realidade deles**, por exemplo, plantação, **eles sempre são bem participativos e engajados**. Então eu percebi que sempre que **eu trago pra realidade deles a aula flui bem melhor** (Professora do 3º ano – fund. I da Escola Severino Alves Barbosa).

A leitura do espaço como forma de compreender o mundo é essencial para a construção de um ensino significativo e contextualizado. No ensino de Geografia, os conteúdos devem partir do lugar de vivência dos alunos, valorizando o espaço como um componente afetivo que conecta a realidade local à global (Silva, 2023).

Nesse sentido, a prática relatada pela professora reforça essa necessidade, ao destacar que adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, como ao abordar temas relacionados à plantação, promove maior participação e engajamento nas aulas. Isso evidencia como o ensino contextualizado não apenas facilita a compreensão, mas também torna o aprendizado mais relevante e conectado às experiências cotidianas dos estudantes, alinhando-se à perspectiva de um ensino transformador e significativo.

É corriqueiro utilizarmos o termo “lugar” em nossos diálogos no cotidiano, em sentidos e conotações variados. Podemos observar o emprego do termo “lugar” na letra da música “Meu Lugar” do compositor Arlindo Cruz (2012):

O meu lugar é cercado de luta e suor, esperança num mundo melhor, e cerveja pra comemorar. O meu lugar tem seus mitos e seres de luz, é bem perto de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá. O meu lugar é sorriso é paz e prazer, o seu nome é doce dizer, Madureira, lá, laiá.

Assim como no conceito geográfico de lugar, que nos aponta que esta categoria está relacionada com o sentido de pertencimento. Na letra da música também percebemos essa ideia, de sentimento, emoção, relações sociais, resistência, pertencimento, identificação, um lugar que expressa a cultura e a originalidade dos povos ali presentes.

Como expressa Moraes (2018) sobre a relação da Geografia e a Educação do Campo:

Tais características evidenciam o potencial da ciência geográfica e, em especial, do Ensino de Geografia e da Geografia escolar no tocante ao enfrentamento das questões postas pela Educação do Campo e sua materialização. Essa relação, por um lado, pode auxiliar no processo de fortalecimento da Educação do Campo enquanto território imaterial e da (agri)cultura camponesa enquanto território material e, por outro, fortalecer a Geografia enquanto ciência e no ensino, (re)construindo seus conceitos e conteúdo a partir da própria realidade (p. 60).

Nessa perspectiva, Correia (2021) aponta que a escola do campo desempenha um papel fundamental no reconhecimento da identidade, cultura, costumes e valores desses indivíduos:

Neste sentido, a escola do campo tem um papel fundamental no processo de inclusão social, pois é pela escola que muitos podem conhecer melhor sua cultura, seus costumes e reconhecê-lo como importante e não menos dignos à outros que foram superiores na história. Pela educação pode-se conhecer outros povos, modos de vida, abrir muitas possibilidades, principalmente o acesso aos bens produzidos pela humanidade como tecnologia e outros. Nesse trabalho inclusivo, a vida do povo do campo precisa ser respeitada e valorizada, de maneira que os novos camponeses sintam orgulho de sua tradição e não aconteça uma desvalorização dessa vida nem um êxodo rural constante, como geralmente acontece (Correia, 2021, p.21).

É muito comum observar que a nova geração não sente orgulho de suas raízes, sente vergonha e só quer sair do campo para ir para a cidade. Por um lado, isso se deve ao descaso que o campo enfrenta em relação a políticas públicas, uma vez que faltam escolas, postos de saúde, médicos e outros recursos básicos. Para obter o necessário para as necessidades básicas, a população precisa se deslocar até a cidade. Assim, mudar-se para a zona urbana é visto como um sinal de crescimento e uma promessa de melhor qualidade de vida. O fato de a cultura não ser valorizada nem em casa nem na escola faz com que os valores se percam, diminuindo o desejo de permanecer no campo.

Quanto aos problemas enfrentados por morar na zona rural, os alunos das escolas Severino Alves Barbosa e Joventino Batista foram questionados, e algumas das respostas foram as seguintes:

Quadro 3. Algumas das dificuldades de morar na zona rural na visão de alunos do 5º ao 9º ano

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Quando você vai pra rua, é muito longe e tem muitos buracos (Aroeira, 2024). |
| <ul style="list-style-type: none"> Quando chove muito... por causa das estradas (Coroa de Frade, 2024). |
| <ul style="list-style-type: none"> Acho que quando chove muito que a gente chega todo sujo na escola (Bromélia, 2024). |
| <ul style="list-style-type: none"> É difícil pra pessoa ir pra rua e a maioria das coisas é na rua (Malícia, 2024). |
| <ul style="list-style-type: none"> A seca (Juazeiro, 2024). |
| <ul style="list-style-type: none"> Eu acho que a falta d'água (Sabiá, 2024). |
| <ul style="list-style-type: none"> Eu acho que por ser mais distante assim, da cidade, as estradas esquisitas, e se tivesse asfalto seria muito melhor por que seria mais rápido, menos problemas assim... meu pai, ele trabalha viajando, então quando a estrada tá ruim, que chove muito, é muito complicado, por causa que tem chance do carro quebrar, demora mais tempo, eu acho que é isso mesmo (Jatobá, 2024). |
| <ul style="list-style-type: none"> A chuva, porque quando chove fica muita lama ai isso acaba derrapando os ônibus (Quixaba, 2024) |
| <ul style="list-style-type: none"> Horário, ter que acordar bem mais cedo (Barbatimão, 2024). |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A fala dos alunos reflete de maneira clara as dificuldades enfrentadas no contexto rural, particularmente no que tange ao acesso ao espaço urbano e à educação.

Ao falarem das dificuldades de acesso a rua, que no caso seria a cidade de Esperança, que popularmente é citado como “a rua” (exemplo: eu vou pra rua hoje) e estradas, os alunos destacam como o espaço geográfico influencia diretamente sua vivência cotidiana. A menção a "*estradas esquisitas*", "*buracos*", "*lama*", e "*demora devido à chuva*" (Aroeira, Coroa de Frade, Bromélia, Jatobá, Quixaba, 2024) demonstra uma condição de isolamento que caracteriza o meio rural, o que impacta diretamente o deslocamento e, conseqüentemente, o acesso à escola e à cidade.

Essas dificuldades logísticas e estruturais revelam uma desconexão do campo com os centros urbanos, o que reflete uma questão importante: a marginalização dos espaços rurais nas políticas públicas de infraestrutura e educação. A distância geográfica, como é evidenciado pelas falas sobre o tempo de deslocamento e os desafios enfrentados devido às condições das estradas (Jatobá, 2024), configura-se como um obstáculo ao pleno exercício do direito à educação. A falta de asfaltamento e o impacto das condições climáticas, como as chuvas e a seca (Sabiá, Juazeiro, 2024), intensificam essa vulnerabilidade e criam um ambiente onde o deslocamento é visto não apenas como um desafio físico, mas também como um reflexo da exclusão social e econômica do meio rural.

Além disso, a questão da "*seca*" (Juazeiro, 2024) e "*falta d'água*" (Sabiá, 2024) indica uma outra dimensão da vivência no campo, que é um ponto, assim como os outros, que pode ser trabalhado em sala de aula, considerando as especificidades ambientais e as condições de vida no campo, como a escassez de recursos naturais essenciais. As aulas para os alunos do campo, devem, portanto, ser capaz de dialogar com as realidades locais, oferecendo soluções adaptadas e promovendo a valorização da cultura rural, ao invés de replicar modelos urbanos desconectados da vivência dos estudantes.

A dificuldade enfrentada pelos alunos em relação ao tempo de deslocamento (Barbatimão, 2024) e as condições das estradas (Jatobá, 2024) também tocam na questão da temporalidade e da rotina dos estudantes. O fato de terem que acordar mais cedo para percorrer longas distâncias é um reflexo da sobrecarga que a vida no campo impõe a esses estudantes, o que impacta seu desempenho e bem-estar.

Esse fato representa um agravante para a continuidade dos estudantes no ensino superior, por exemplo, pois já existem problemas relacionados à falta de transporte, à necessidade de acordar cedo e às dificuldades estruturais causadas pelas chuvas, que dificultam o deslocamento dos alunos para as escolas situadas na zona rural. Ao avaliar

a situação desses alunos, que precisam se deslocar para a cidade, em um horário ainda mais cedo, para frequentar um curso superior em uma cidade vizinha, como Campina Grande, a situação torna-se ainda mais complicada e desgastante.

Além disso, muitos não têm a possibilidade de continuar seus estudos devido à necessidade de trabalhar, ou porque a família não possui condições de levá-los até a cidade de Esperança diariamente, para que possam pegar o ônibus que os levará a Campina Grande, já que são poucas as zonas rurais do município que oferecem transporte para alunos do ensino superior. No sítio onde moro por exemplo, o transporte só foi disponibilizado no último ano do meu curso de graduação, e só consegui continuar meus estudos porque meu pai levava uma amiga minha e a mim, e o pai dela nos buscava. Dessa forma, os gastos eram menores, mas o trajeto era complicado: três adultos em uma moto, “embaixo de chuva e sol” como diz meu pai.

Alguns alunos que participaram das conversas, pontuaram que já realizam algum tipo de trabalho, como mostrado no quadro 4.

Quadro 4. Fala de alguns alunos referente aos trabalhos que realizam

| |
|---|
| Eu trabalho em um lava jato em Lagoa de Pedra (Jericó, 2024). |
| Eu sou vendedor de pipoca (Juazeiro, 2024). |
| Mesmo que meu pai, na pedreira (Sabiá, 2024). |
| Enchendo caminhão (Mororó, 2024). |
| É, eu trabalho enchendo caminhão (Pau-Ferro, 2024). |
| Eu trabalho na pedreira (Marmeleiro, 2024). |
| Eu estudo e trabalho na pedreira (Algodão, 2024). |
| Eu sou tipo um vendedor... vendo mercadoria, como posso dizer?... às vezes eu vendo caju, ovo, poucas vezes é fruta... eu fico vendendo para os vizinhos que é perto, eles já conhecem e me compram. É melhor do que ficar descendo pros cantos e dá prejuízo (Cumarú, 2024). |
| Eu ainda não trabalho na pedreira, até queria... no roçado eu trabalho quando tem (Cacto, 2024). |
| Eu trabalho na pedreira (Gravatá, 2024). |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As falas dos alunos, ao descreverem suas atividades laborais, como trabalhar em lava-jato, como vendedores ambulantes, em pedreiras e na agricultura, evidenciam a diversidade de ocupações no meio rural e a realidade de muitos jovens que, além de frequentar a escola, precisam trabalhar para auxiliar nas despesas familiares ou alcançar objetivos pessoais. Esses relatos podem ser abordados de forma significativa em sala de aula, especialmente ao se relacionar com o conceito de "lugar" na geografia.

A educação do campo visa respeitar e valorizar as culturas e vivências dos estudantes rurais, promovendo um currículo que se mostre relevante e contextualizado com suas realidades. As atividades laborais mencionadas pelos alunos refletem diretamente a estrutura socioeconômica do campo e podem ser discutidas em sala de aula como temas centrais. O trabalho desses jovens, seja nas pedreiras, no comércio local ou na agricultura, muitas vezes em condições precárias, pode gerar uma reflexão sobre as relações entre trabalho e educação no meio rural. A partir dessa discussão, é possível analisar como o trabalho no campo impacta o tempo disponível para o estudo, as condições de saúde dos trabalhadores e as dificuldades relacionadas à busca por melhores condições de vida.

É importante também trabalhar com os alunos a questão da "meia", no contexto da divisão dos rendimentos da produção agrícola, particularmente no sistema de meação, em que o camponês (meeiro) trabalha em terras de propriedade de outra pessoa e divide os frutos da produção com o proprietário. Esse conceito oferece uma oportunidade pedagógica significativa para discutir as condições de trabalho no campo, as desigualdades no acesso à terra e as dinâmicas de produção e distribuição de alimentos. A prática da meação é essencial para compreender como a produção agrícola no campo se organiza e como a divisão da renda obtida através do trabalho rural afeta diretamente os camponeses.

O "meeiro" recebe uma parte dos produtos agrícolas cultivados na terra do proprietário, geralmente uma divisão que pode variar conforme o acordo estabelecido entre as partes. Essa divisão, além de ser uma questão econômica, possui implicações sociais e alimentares. Os alunos podem refletir sobre como a meação influencia a segurança alimentar das famílias camponesas, já que os meeiros muitas vezes destinam uma parte dos produtos para o consumo próprio, enquanto a outra parte é entregue ao proprietário ou vendida no mercado local. Essa prática também pode ser relacionada às desigualdades históricas e estruturais do campo, onde o acesso à terra, muitas vezes, é restrito a uma pequena parte da população, enquanto a grande maioria depende de acordos como a meação para garantir sua subsistência.

Nesse sentido, as aulas de Geografia podem explorar como as relações de trabalho no campo, como o sistema de meação, refletem a organização socioeconômica das áreas rurais, além de discutir as implicações dessas práticas na vida dos camponeses. Pode-se investigar como a meação afeta a renda dos trabalhadores rurais, que depende de fatores como o clima, a produtividade da terra e o acordo com o

proprietário. Essa instabilidade financeira frequentemente dificulta o planejamento de uma vida mais confortável para os meeiros, forçando-os a balancear suas atividades de trabalho com as exigências da vida escolar.

Além disso, a discussão sobre o sistema de meação pode ser relacionada à análise de diferentes modelos de desenvolvimento rural, que buscam alternativas para melhorar as condições de vida dos camponeses sem depender de relações tão desiguais de divisão de produção. Isso pode incluir a análise de modelos como a agricultura familiar, cooperativas e assentamentos, que têm como objetivo promover maior autonomia e justiça social para os trabalhadores rurais.

A inclusão dessa discussão no currículo de Geografia também permite que os alunos compreendam a interdependência entre os sistemas econômicos rurais e urbanos, refletindo sobre como a produção agrícola nas áreas rurais se reflete no mercado local e na segurança alimentar das comunidades. As práticas de meação e a forma como os camponeses dividem os produtos da terra são aspectos fundamentais para entender a complexidade do campo e a relação dos camponeses com o território, o trabalho e a educação.

Essas questões podem ser trabalhadas em sala de aula por meio de debates, nos quais os alunos discutem as condições de trabalho no meio rural, abordando temas como a informalidade e a precariedade das ocupações. O uso de mapas e dados geográficos pode auxiliar na análise de como o espaço rural é organizado e de que forma as condições de infraestrutura impactam diretamente o trabalho e a vida no campo. Além disso, a construção desses mapas, realizada pelos próprios alunos, buscando apresentar os diversos tipos de trabalhos desempenhados por eles ou por seus pais, seria uma atividade extremamente proveitosa.

Os alunos podem também realizar projetos de pesquisa sobre as condições de trabalho em suas comunidades, investigando as atividades que realizam e propondo soluções para melhorar suas condições de vida e trabalho. A relação entre o mercado local e as atividades informais pode ser explorada para entender como a produção e o consumo local se conectam com as necessidades da comunidade e com as especificidades do lugar.

Essas abordagens não só conectam o conteúdo geográfico à realidade vivida pelos alunos, mas também possibilitam uma reflexão sobre o lugar desses estudantes no mundo e como suas ocupações influenciam o espaço em que vivem. Ao integrar a teoria geográfica com as experiências cotidianas dos estudantes, a sala de aula se torna um

espaço de diálogo entre as realidades locais e o conhecimento acadêmico, permitindo que a educação do campo se articule com a vivência dos alunos, desenvolvendo uma formação mais crítica e contextualizada.

Muitos desempenham essas funções para contribuir com a renda familiar ou para sustentar suas necessidades básicas, enquanto outros se dedicam exclusivamente aos estudos, embora alguns também mencionam participar de atividades sazonais, como a plantação de milho.

Em relação às perspectivas de futuro, muitos alunos aspiram terminar os estudos e ingressar no ensino superior, expressando interesse em áreas como medicina, fisioterapia, direito, odontologia, matemática e tecnologia. Muitos desses, que citaram ter interesse em ingressar no ensino superior, são os que atualmente conseguem e/ou podem se dedicar apenas aos estudos. Outros, na sua maioria, que já desempenham algum trabalho, principalmente os meninos que já trabalham em pedreiras, demonstram maior afinidade com atividades práticas, como caminhoneiro ou trabalhador na agricultura, refletindo tanto a influência do meio rural quanto às limitações de acesso à informação sobre diferentes possibilidades educacionais e profissionais.

Eu **só estudo**... no período da plantação eu planto milho [...] Terminar os estudos e **fazer fisioterapia** (Pereiro, 2024, aluno do 9º ano).

Só estudo [...] Eu penso em terminar os estudos e fazer uma faculdade e **ser médica** (Palma, aluna do 5º ano)

Eu **trabalho na pedreira** [...] Eu penso em ser **caminhoneiro** (Gravatá, 2024, aluno do 5º ano)

Eu sou **vendedor de pipoca** [...] Eu penso em **ir trabalhar, zero faculdade** (Juazeiro, 2024, aluno do 6º ano).

Não trabalho [...] Pretendo terminar os estudos e **fazer faculdade**... pretendo fazer de **odontologia** (Pau-d'arco, 2024, aluno do 8º ano).

Esses são alguns dos relatos das crianças, claro que nem todas que apenas estudam demonstram interesse pelo ensino superior, da mesma forma, nem todos que já trabalham demonstram total desinteresse ao ensino superior. Porém, essa é uma análise da maioria das respostas.

Podemos perceber que uma boa parte dos alunos já desempenha algum trabalho, muitos já contribuem com a renda familiar, o discurso de que *toda criança deve estar na escola* é um tanto generalista e acaba sendo válido apenas em casos onde a família tem uma melhor condição financeira, ou acredita que a educação pode ser a porta para

transformação dos seus filhos. Esse discurso poderia ser invertido para *todo trabalho infantil deve estar incluído na escola* para que assim fosse explorado sua dimensão pedagógica, as contradições inerentes a esta realidade e de outras realidades que por vezes são muito mais perversas (Nunes, 2000).

Essa questão do trabalho e o desinteresse em cursar o ensino superior é mais presente nos alunos mais velhos, a partir do 6º ano. Os professores da Escola Joventino Batista relatam o desinteresse dos alunos e as tentativas deles, enquanto professores, de motivá-los e ampliar seus horizontes, mostrando outras possibilidades além daquelas presentes em suas realidades atuais.

Muito **desmotivados, a grande maioria não tem uma visão futuro** de, de graduação e tals, **pensam em continuar em trabalho braçal** mesmo, principalmente os meninos né? E não sabem estudar, eles só estão pra fazer as atividades e pronto, acabou. (Professora substituta de inglês, sobre os alunos do 6º ao 9º ano da Escola Joventino Batista, 2024).

O principal desafio é motivar eles, porque, como eles são da zona rural, moram aqui na zona rural, então **eles veem muito a pedreira como único vínculo, único foco deles, como se fosse o futuro deles**. Então esse é um desafio de todos os professores daqui, tentar mostrar a eles que a pedreira é algo que existe mas tem muito além daquilo (Professor efetivo de matemática, sobre os alunos do 6º ao 9º ano da Escola Joventino Batista, 2024).

A partir dos relatos dos professores, observa-se um cenário educacional que reforça os desafios já mencionados em relação à educação presente nas áreas rurais do município de Esperança. A desmotivação dos alunos, associada à ausência de perspectivas futuras que transcendam o trabalho braçal, especialmente nas pedreiras, evidencia a necessidade urgente de estratégias pedagógicas que valorizem as potencialidades desses jovens e ampliem suas visões de mundo. Esse contexto, fortemente influenciado pelas condições socioeconômicas e culturais do meio rural, demanda um olhar atento dos educadores para questões estruturais e subjetivas que limitam o alcance das oportunidades educacionais.

A fala da professora substituta de inglês destaca a falta de autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, o que reflete um problema sistêmico: a educação ainda não conseguiu conectar o conteúdo curricular às realidades concretas vividas pelos estudantes. Muitos deles encaram a escola apenas como uma obrigação, sem compreender sua importância para a transformação de suas trajetórias. Além disso, a restrita visão de futuro, especialmente entre os meninos, vinculada ao trabalho na

pedreira, aponta para a naturalização de condições de trabalho precárias, vistas como inevitáveis e até mesmo desejáveis no contexto rural.

Isso nos dá fundamento em certas afirmativas, onde pontuamos a necessidade de uma educação mais contextualizada, principalmente em áreas com especificidades tão grandes como as áreas rurais. Quando os alunos vão à escola, e o ensino que lhes é transmitido lá não tem nada a ver com a sua realidade, muitos acabam se frustrando e saindo da escola ou não enxergam o campo como um local de possibilidade de vivência, buscando ir morar em outros locais (Caldart, 2012).

O professor efetivo de matemática ressalta um desafio comum aos educadores que atuam no campo: motivar os alunos a enxergarem possibilidades para além das opções tradicionais oferecidas em seu território. A pedreira, como elemento central na economia local, transforma-se em uma referência simbólica que limita a imaginação dos estudantes em relação ao futuro. Essa visão restrita reforça a perpetuação de uma realidade de trabalho informal, pouco qualificado e fisicamente exaustivo, que muitas vezes é aceita como destino inevitável. Muitos também acabam desistindo dos estudos quando completam seus 18 anos e vão para região sudeste do país, em busca de trabalho.

Diante desse cenário, é imprescindível que a educação ultrapasse a esfera do desenvolvimento individual e se volte para uma análise crítica das condições estruturais que determinam o futuro dos estudantes. A valorização da autoestima, embora relevante, não pode ser dissociada da problematização das dinâmicas socioeconômicas que impõem um ciclo de trabalho precário e sem perspectivas de ascensão. Assim, a escola deve assumir um papel transformador, proporcionando espaços de reflexão sobre o mercado de trabalho, os direitos laborais e as possibilidades de mobilidade social, de modo que os jovens possam vislumbrar alternativas além das opções historicamente naturalizadas em seu contexto. Somente por meio de uma educação comprometida com a leitura crítica da realidade e com a ampliação do repertório de possibilidades será possível romper com a reprodução de desigualdades e construir perspectivas de futuro mais dignas e emancipatórias.

Nesse sentido, o conceito de lugar torna-se crucial para compreender a relação dos alunos com o espaço que habitam e as perspectivas que constroem a partir dele. O lugar, enquanto espaço vivido e carregado de significados, molda as expectativas dos estudantes e influencia sua percepção de pertencimento e identidade. A escola, como um lugar de mediação, deve atuar para ampliar essas percepções, conectando o

cotidiano do campo a conhecimentos que possam instigar a criatividade, a criticidade e a autonomia dos jovens.

A Educação do Campo, com sua proposta de contextualizar o ensino às especificidades do meio rural, também deve ser fortalecida para enfrentar esses desafios. Os professores, como mediadores do conhecimento, precisam estar capacitados para dialogar com as realidades dos alunos, utilizando metodologias que favoreçam a participação ativa, a reflexão crítica e a construção coletiva de saberes.

Investimentos em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos são essenciais para transformar a escola em um espaço de emancipação e não de reprodução das condições limitantes que caracterizam o território rural. A articulação entre escola, comunidade e gestores públicos pode possibilitar a construção de um futuro mais promissor para os jovens do campo, valorizando seu lugar de origem enquanto lhes oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Diante desses apontamentos, percebemos a importância de considerar em sala de aula, não apenas as condições materiais de ensino, mas também o contexto social, cultural e ambiental dos alunos, buscando formas de adaptar o currículo e os métodos pedagógicos às suas realidades específicas. Esses relatos, ao evidenciar as dificuldades do cotidiano rural, reforçam a importância de políticas públicas que promovam a infraestrutura necessária para garantir o acesso à educação de qualidade no campo, sem desconsiderar as particularidades e as condições locais. A educação presente nas escolas localizadas nas áreas rurais deve ser inclusiva e adaptada à realidade dos estudantes, buscando transformar as dificuldades em ferramentas de resistência e valorização da identidade rural.

A Educação do/no Campo passou por diversos avanços ao longo dos anos, mas ainda há muito que se caminhar para chegar a uma educação acessível para todos, a luta é diária para desmistificar a ideia que só se obtém uma boa educação em escolas urbanas. É preciso mostrar a importância das escolas do campo e, é preciso lutar por melhorias contínuas (Cardoso Sobrinha, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos compreender e analisar como se dá a construção da identidade escolar nas escolas localizadas na zona rural do município de Esperança/PB, à luz dos princípios da Educação do Campo. Para isso, foram abordados aspectos históricos, geográficos, pedagógicos e sociais que moldam a realidade dessas escolas, bem como as dinâmicas vivenciadas por seus alunos e professores. Essa abordagem integrada permitiu uma visão ampla e aprofundada sobre as contradições e potencialidades do modelo educacional vigente.

Inicialmente, foi essencial compreender o contexto histórico e socioeconômico do município de Esperança, com destaque para os processos de formação territorial e social que marcaram a região. A análise revelou a importância do meio rural como espaço de resistência, trabalho e cultura, elementos que, apesar de sua relevância, são frequentemente invisibilizados nas práticas educacionais das escolas locais. O histórico de lutas por terra e a estrutura agrária da região são fatores que influenciam diretamente a vida das comunidades rurais e, conseqüentemente, o contexto escolar. Nesse sentido, compreender o processo de reforma agrária e sua relevância para a organização territorial e econômica do município é fundamental para uma educação que valorize as identidades camponesas e promova a formação política dos sujeitos do campo.

Ao analisar as escolas situadas na zona rural, constatamos que elas não são formalizadas como escolas do campo e, por isso, não incorporam práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade do meio rural. Em sua maioria, seguem o mesmo calendário, currículo e materiais pedagógicos das escolas urbanas, desconsiderando as especificidades dos estudantes do campo. Essa ausência de adaptação reflete uma desvalorização do território rural como espaço de identidade e aprendizado, perpetuando uma visão urbana e descontextualizada que distancia os alunos de sua própria realidade. Para romper com essa lógica, é imprescindível fortalecer os princípios da Educação do Campo, incluindo práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento local, e a construção de um currículo emancipatório.

A pesquisa também revelou que, embora alguns professores tentem abordar conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos, como a agricultura e a rotina no campo, essas iniciativas são pontuais e não fazem parte de um planejamento pedagógico estruturado. Quando esses temas são trabalhados, observa-se um maior engajamento dos estudantes, o que evidencia a importância de práticas educativas contextualizadas. No

entanto, para que essa abordagem seja efetiva, é necessário investir na formação continuada dos docentes, garantindo que estejam preparados para atuar em um contexto rural e promover o desenvolvimento crítico dos alunos sobre sua realidade e suas possibilidades futuras.

Além disso, foi discutida a relevância da Educação do Campo enquanto movimento social e proposta pedagógica, que busca valorizar as especificidades das comunidades rurais e promover uma educação emancipadora. Ao diferenciar a Educação do Campo da educação rural tradicional, destacou-se a necessidade de práticas educativas que reconheçam o campo como espaço de produção, cultura e resistência, e não apenas como um ambiente isolado e subalterno. Essa perspectiva é essencial para romper com as desigualdades históricas que marcam a relação entre o campo e a cidade. Nesse sentido, a valorização dos assentamentos rurais como espaços produtivos e culturais é crucial para fortalecer a identidade dos estudantes e criar perspectivas que vão além da visão limitada de um futuro restrito ao trabalho braçal e informal.

A partir das conversas realizadas com alunos e professores, identificamos as dificuldades enfrentadas pelas comunidades rurais no âmbito educacional. Entre elas, destacam-se a precariedade das estradas de terra, que dificulta o acesso às escolas, especialmente durante o período de chuvas, e a falta de infraestrutura adequada em algumas unidades escolares. Essas questões, aliadas à ausência de práticas pedagógicas que valorizem a realidade dos estudantes, contribuem para a desmotivação e o desinteresse por parte dos alunos.

Outro ponto relevante identificado foi a visão limitada de muitos alunos em relação ao futuro. Grande parte deles não se vê frequentando o ensino superior, principalmente os meninos, que acreditam que o trabalho braçal será inevitavelmente seu destino, tal como aconteceu com seus pais e familiares. Essa percepção reflete a falta de políticas públicas e ações educacionais que incentivem os jovens a sonhar com perspectivas diferentes e a visualizar a educação como uma ferramenta de transformação social. Diante disso, torna-se fundamental um ensino que não apenas fortaleça a autoestima dos estudantes, mas que também questione as condições estruturais que perpetuam o ciclo de pobreza e exploração no campo, proporcionando alternativas concretas para o futuro dessas comunidades.

Por outro lado, também encontramos estudantes que desejam seguir seus estudos e ingressar no ensino superior, mas que enfrentam barreiras como a ausência de apoio

pedagógico e a falta de recursos para dar continuidade à sua formação. Essa dualidade entre sonhos e dificuldades reforça a importância de uma educação mais significativa e contextualizada, capaz de inspirar e transformar a vida dos sujeitos do campo. A formação política desses jovens se torna, portanto, um elemento essencial para que possam compreender sua realidade de forma crítica e se reconhecer como agentes de mudança em suas comunidades.

Ao longo do trabalho, também foi possível observar que algumas áreas do município, como o assentamento Cícero Romana I, são negligenciadas nas políticas públicas e educacionais, apesar de sua importância histórica, cultural e social. A falta de reconhecimento desses espaços como parte essencial da identidade rural contribui para a desvalorização das comunidades e limita o potencial transformador da educação no campo. Valorizar os assentamentos não apenas como espaços produtivos, mas como territórios educativos e políticos, é um passo fundamental para promover um ensino que dialogue com a realidade dos estudantes e fortaleça a luta por direitos no campo.

Portanto, a pesquisa revelou a necessidade de ressignificar as escolas rurais de Esperança/PB, incorporando práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da Educação do Campo. Isso inclui a elaboração de projetos político-pedagógicos que valorizem a cultura e a realidade local, a formação continuada de professores para atuar no contexto rural e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e valorização das comunidades do campo. Além disso, reforça-se a importância de uma educação que não apenas melhore as condições individuais dos alunos, mas que questione de maneira crítica e sistemática as desigualdades estruturais que perpetuam o ciclo de exploração no meio rural. Somente por meio de uma educação comprometida com a transformação social será possível construir perspectivas mais justas e dignas para as futuras gerações do campo.

Por fim, reforçamos que a Educação do Campo é uma luta não apenas por uma educação de qualidade, mas também pela garantia de direitos, dignidade e cidadania para os sujeitos rurais. Resgatar e valorizar a identidade camponesa nas escolas é um passo fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde o campo e a cidade dialoguem e se fortaleçam mutuamente. Que este trabalho possa contribuir para futuras discussões e ações voltadas para a construção de uma educação verdadeiramente significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ARLINDO CRUZ. **O meu lugar**: Deck, 2007. Disponível em: <https://youtu.be/TC3BhhraHgc> Acesso em: 05. maio. 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.
- BIZERRA, LFF. Práticas Pedagógicas: aproximações dos princípios da Educação do Campo na Escola Vovó Vina. **Santa Rita-PB**, 2020.
- BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CALDART, Roseli Salete et al. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da educação do campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera**, n. 48, p. 38-57, 2019.
- CARDOSO SOBRINHA, Inácia Maria. **A geografia das escolas do campo localizadas nos assentamentos rurais do município de Apodi/RN**. 2018.
- CARNEIRO, Maurício Barbosa. **A categoria lugar na construção de significados no ensino de Geografia: uma análise a partir do espaço vivido por professores e estudantes em Formosa- GO**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10079> Acesso em: 11. dez. 2021.
- CARTA CAPITAL. **Deputados congelam verbas da saúde e educação por 20 anos**. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-congelam-verba-da-saude-e-educacao-por-20-anos/> Acesso em: 25. set. 2023.

CECHINEL, Andre *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016.

COGO, Taisson Pedrozo; CARDOSO, Josete Bitencort. Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n.2, p. 121 – 155, 2023. Disponível em: <https://revistas.uam.es/revs/article/view/16947> Acesso em: 14. set. 2023.

CORREIA, Maria do Rosário Carvalho et al. **Realidade da educação do campo na zona rural de Pariconha-AL: educação do campo ou educação rural?**. 2021.

DE ALMEIDA, Hermes Alves; DE SOUZA, Crisólogo Vieira. Indicadores de desenvolvimento socioambiental do assentamento carrasco-Esperança/Alagoa Nova, PB. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 21, n. 2, p. 147-164, 2020.

DE VASCONCELOS ARAGÃO, João Paulo Gomes; SOUZA, Caroline Oliveira Porto. **Reflexões sobre o desenvolvimento em cidades pequenas: o caso de Esperança, estado da Paraíba**. 2017.

FABRINI, João Edmilson. **Os assentamentos de trabalhadores rurais sem terra do Centro-Oeste/PR enquanto território de resistência camponesa**. 2002.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no sudoeste do Paraná**. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Rau. **Irineu Jóffily e suas raízes**. Retalhos históricos de Campina Grande. Esperança: 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, 2020.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Esperança**, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/esperanca/panorama> Acesso em: 20. out. 2023.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Adriana Filgueira. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/viewFile/6197/4794> Acesso em: 06. maio. 2022.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In: **Educere XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA/UNESCO)**. ISSN. 2017. p. 2176-1396.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. Ed. 4. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re) construção do território camponês local**. 2018.

MOROSINI, M. C., FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154–164.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

NOGUEIRA, Ariane Martins *et al.* **Contradições entre o campo e a cidade no Triângulo Mineiro: uma reflexão sobre o fechamento das escolas no campo**. 2019.

NUNES, Georgina Helena Lima. Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural. **Sociedade em Debate**, v. 6, n. 2, p. 63-78, 2000.

OLIVEIRA, Gustavo Bertoldo de. **Uma cidade pequena e sua centralidade: Perfil geográfico de Esperança-PB**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

PASSOS, Márcia Maria Rosa Leite. Formação e evolução sócio-econômica do município de Esperança. **Universidade Federal da Paraíba**. 1988.

PAVANI, G. A; ANDREIS, A. M. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo. **Simpósio Internacional de Geografia Agrária**, v. 8, 2017.

- PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935 a 1960). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 133-159, 2006.
- RAPINI, Márcia Siqueira; RIGHI, Hérica Moraes. O diretório dos grupos de pesquisa do CNPq e a interação universidade-empresa no Brasil. 2004. **Revista Brasileira de Inovação**, v.5, n. 1, p. 131-156, 2006.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Identidade da escola. **Gestão Escolar**, ed. 5, 01, dez., 2009. Disponível em:
<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/714/identidade-da-escola#:~:text=%C3%89%20uma%20identidade%20que%20se,na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20cidadania%20democr%C3%A1tica> Acesso em: 23. Out. 2023.
- ROSSI, Rafael. **Educação Popular e Educação do Campo: análise a partir do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária no curso Pedagogia da Terra em São Carlos-SP**. 2015.
- SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. et al. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.
- SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.
- SCHENATO, Vilson Cesar; BATISTA, Mércia Rejane Rangel. Identidades, luta pela terra e resistência: exercício analítico a partir de um assentamento na Paraíba. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 35, n. 1, p. 79-92, 2015.
- SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Edilma José da *et al.* **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares**. 2006.
- SILVA, Junio Santos da. **Educação do campo e o ensino de Geografia na escola do assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB**. 2023.
- SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. 2011. 15f. Monografia (especialização digital) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2022. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/1884/38662> Acesso em 15. fev. 2022.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, Iná Elias de. Et. Al. Geografia: Conceitos e temas*. 2º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

STEDILE, João Pedro. **Questão Agrária**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR on-line*, v. 10, n. 38, p.49-59, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Resultado das conversas informais com os alunos do 5º ano da Escola Severino Alves Barbosa

| ALUNOS/ PERGUNTAS | AROEIRA | PALMA | ANGICO | CACTO | GRAVATÁ |
|------------------------------|---|---|--|--|--|
| IDADE | “10 anos” | 10 anos | “10 anos” | “10 anos” | “10 anos” |
| ONDE MORA | “Lagoa de Pedra” | Lagoa de Pedra | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” |
| COMO VEM PRA ESCOLA | “Venho a pé.” | “A pé.” | “Venho a pé ou de moto com meu pai.” | “Eu venho de ônibus.” | “Eu venho de carro mais o meu pai.” |
| ESCOLARIDADE DOS PAIS | “Meu pai fez faculdade e minha mãe até o terceiro ano do ensino médio... não lembro qual a faculdade do meu pai.” | “Parece que minha mãe estudou até o oitavo e o meu pai até o nono.” | “Eu não sei não.” | “Não sei.” | “Até o quinto, meu pai e minha mãe.” |
| TRABALHO DOS PAIS | “Minha mãe é dona de casa e meu pai é agricultor... também trabalha na pedra.” | “Meu pai é caminhoneiro e minha mãe é dona de casa.” | “Meu pai é pedreiro... pedreiro de pedra e minha mãe trabalha só em casa.” | “Meu pai é caçambeiro e minha mãe faz faxina na casa... ela faz faxina só em uma mas quando não tem ai ela vai procurando... e eu tenho um irmão de 16 anos que trabalha na pedreira.” | “Meu pai trabalha na pedreira e minha mãe não trabalha.” |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| SEU TRABALHO | “Não trabalho só ajudo minha mãe em casa” | “Só estudo.” | “só ajudo em casa” | “eu ainda não trabalho na pedreira, até queria... no roçado eu trabalho quando tem.” | “Eu trabalho na pedreira.” |
| SE DEFINA EM TRÊS PALAVRAS | “Legal, bonita e amorosa.” | “Eu sou inteligente, bonita e gente boa.” | “Legal, bonito e amoroso.” | “Rapaz, eu sou inteligente em matemática, sou muito rápido e sou muito trabalhador.” | “Eu sou inteligente em matemática, português e arte, sou vaqueiro...” |
| FREQUÊNCIA ESCOLAR | “Eu falto pouco!” | “Venho sempre.” | “Eu falto pouco!” | “Eu venho sempre pra escola.” | “Venho todos os dias.” |
| SOBRE A APRENDIZAGEM | “Aprendo com facilidade... minha matéria preferida é matemática.” | “Eu tenho dificuldade em matemática.” | “Tenho facilidade, minha matéria preferida é matemática.” | “Eu sou bom mas a minha preferida é matemática.” | “Eu tenho muita dificuldade em todas as matérias.” |
| RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E A DIREÇÃO ESCOLAR | “Eu me dou bem com eles.” | “É uma boa.” | “Me dou bem.” | “Sim, gosto dela... a diretora é muito boa.” | “Sim, gosto.” |
| SOBRE O FUTURO | “Eu pretendo terminar os estudos e fazer faculdade de matemática.” | “Eu penso em terminar os estudos e fazer uma faculdade e ser médica.” | “Eu quero terminar os estudos e fazer faculdade, ainda não sei de quê!” | “Eu não penso em fazer faculdade... assim eu penso em fazer de caminhoneiro.” | “Eu penso em ser caminhoneiro.” |
| SOBRE A ESCOLA DOS SEUS SONHOS | “Acho que teria que ser uma escola que todo mundo se desse bem... (sobre a estrutura física) acho que teria que ser igual essa daqui.” | “Eu acho que um parquinho, uma biblioteca... deixa eu ver... e que tivesse armário, pra gente deixar nossas coisas.” | “Pra mim teria que ser igual essa.” | “Uma quadra de futebol.” | “Eu queria que tivesse uma quadra.” |

| | | | | | |
|--|--|---|--------------------------------|------------------|--|
| SOBRE AS DIFICULDADES POR MORAR NA ZONA RURAL | “Quando você vai pra rua, é muito longe e tem muitos buracos.” | “A distância pra ir pra rua e alguns bichos, animais que aparecem.” | “A maior dificuldade é o sol.” | “Não acho nada.” | “Pra mim não tem nada de dificuldade.” |
|--|--|---|--------------------------------|------------------|--|

| ALUNOS/ PERGUNTAS | COROA DE FRADE | BROMÉLIA | CARNAÚBA | CATINGUEIRA | BARRIGUDA |
|------------------------------|---------------------------|---|---|--|---|
| IDADE | “10 anos” | “11 anos” | “11 anos” | “11 anos” | “11 anos” |
| ONDE MORA | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” |
| COMO VEM PRA ESCOLA | “Venho a pé.” | “Venho a pé.” | “Venho de ônibus.” | “Às vezes de ônibus e as vezes com minha mãe de moto.” | “Às vezes de ônibus e as vezes de carro com meu pai.” |
| ESCOLARIDADE DOS PAIS | “Não sei.” | “Minha mãe ela não terminou... ela fô quase até o final do terceiro ano do ensino médio, meu pai eu não sei.” | “Não sei.” | “Não sei.” | “Não sei.” |
| TRABALHO DOS PAIS | “Meus pais é agricultor.” | “Minha mãe é manicure e meu pai é caminhoneiro.” | “Minha mãe trabalha em casa mesmo e meu pai trabalha no Almeida.” | “Minha mãe é laceira e meu pai trabalha em um caminhão de água.” | “Minha mãe é do lar e meu pai é cabelereiro e pedreiro... constrói casa.” |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| SEU TRABALHO | “Eu só trabalho no roçado quando tá no período de plantação.” | “só no roçado, as vezes.” | “Eu só estudo... trabalho no roçado quando tá plantando.” | “Eu só estudo.” | “Só estudo.” |
| SE DEFINA EM TRÊS PALAVRAS | “Eu não sei, como assim? ... Eu sou chata e acho que estudiosa.” | “Eu sou estudiosa, alegre e simpática.” | “Eu sou especial, alegre e feliz” | “... Eu sou inteligente, amigável e criativa.” | “... Eu sou amigável, alegre e... inteligente. ” |
| FREQUÊNCIA ESCOLAR | “Eu sempre venho” | “Eu faltou pouco!” | “Quando eu tô doente eu faltou.” | “Eu venho todos os dias!” | “Faltou pouco!” |
| SOBRE A APRENDIZAGEM | “Tem umas que sim e outras que não... eu acho que me dá trabalho mais ciências.” | “Tenho só um pouco de dificuldade.” | “Eu tenho dificuldade um pouco em matemática.” | “Com facilidade.” | “Facilidade.” |
| RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E A DIREÇÃO ESCOLAR | “Eu gosto delas.” | “Gosto.” | “Sim, eu tenho” | “SIIM, com a diretora também.” | “Sim, gosto.” |
| SOBRE O FUTURO | “Eu penso em terminar os estudos e fazer faculdade de veterinária.” | “eu acho que veterinária.” | “Eu quero fazer faculdade de veterinária.” | “Terminar os estudos e fazer faculdade... talvez de moda ou de canto.” | “Eu quero fazer faculdade... de professora de matemática.” |
| SOBRE A ESCOLA DOS SEUS SONHOS | “Queria uma escola com biblioteca.” | “Eu queria que tivesse uma escola que tivesse momentos de ler na biblioteca... aqui não tem biblioteca.” | “Não sei, acho que essa escola.” | “Que ninguém fizesse racismo nem bullying, que as diretoras tivessem uma boa relação com a gente e as professoras também...” | “Que a escola não fizesse racismo nem bullying... uma sala de artes.” |

| | | | | | |
|--|---|--|-------------------|--|---|
| | | | | uma sala de artes seria muito legal.” | |
| SOBRE AS DIFICULDADES POR MORAR NA ZONA RURAL | “Quando chove muito... por causa das estradas.” | “Acho que quando chove muito que a gente chega todo sujo na escola.” | “Pra mim nenhum.” | “É o sol quente... porque pra ir pra Esperança é muito difícil com o sol quente... só isso!” | “O sol quente e os buracos nas estradas.” |

| ALUNOS/ PERGUNTAS | UMBURANA | CUMARU | FACHEIRO | MALÍCIA | JUREMA |
|------------------------------|---------------------------------|--|---|--|-------------------------------------|
| IDADE | “10 anos” | “10 anos” | “11 anos” | “11 anos” | “11 anos” |
| ONDE MORA | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” | “Lagoa de Pedra” |
| COMO VEM PRA ESCOLA | “Eu venho de moto com meu pai.” | “Eu venho a pé.” | “Venho de ônibus.” | “De ônibus.” | “De ônibus.” |
| ESCOLARIDADE DOS PAIS | “Não sei.” | “Não sei.” | “A minha mãe estudou até o terceiro ano, meu pai eu não sei, ele já faleceu.” | “Não sei.” | “Não sei.” |
| TRABALHO DOS PAIS | “Meu pai é caminhoneiro e | “Minha mãe é vendedora e meu pai é agricultor... minha mãe vende eletrônicos essas coisas (em uma loja em Esperança).” | “Minha mãe é dona de casa.” | “O meu trabalha no Almeida e minha mãe não | “Minha mãe não trabalha e meu pai é |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|---|---|
| | minha mãe faz faxina.” | | | trabalha, só em casa.” | pedreiro... constrói casas.” |
| SEU TRABALHO | “Eu só ajudo a minha mãe em casa.” | “Eu sou tipo um vendedor... vendo mercadoria, como posso dizer?... às vezes eu vendo caju, ovo, poucas vezes é fruta... eu fico vendendo para os vizinhos que é perto, eles já conhecem e me compram. É melhor do que ficar descendo pros cantos e dá prejuízo.” | “Eu só estudo e trabalho no roçado as vezes.” | “Só estudo.” | “Só estudo mesmo.” |
| SE DEFINA EM TRÊS PALAVRAS | “... não sei.” | “Qualidades? Eu sou bom em trabalhar em várias coisas, buscar água, pegar capim, essas coisas... a segunda, eu acho que tenho um bom caráter, alguma coisa assim e sou bom nos estudos, em um bom nível possível, eu nem tiro uma nota baixa e mais ou menos uma alta.” | “Não sei.” | “Eu sou inteligente, bonita... e bondosa.” | “Alegre, especial e feliz.” |
| FREQUÊNCIA ESCOLAR | “Mais ou menos, porque quando eu vou pra rua não dá tempo vir pra escola e quando eu tô doente ai eu não venho.” | “Eu nem venho sempre e nem falto sempre, sou um meio termo... eu falto quando eu fico doente ou quando eu preciso, uma vez eu fui no dentista ou no médico, às vezes quando tô com preguiça, mas minha mãe não deixa assim barato ela força a pessoa ir, não pode deixar só porque a criança tá com preguiça não ir pra escola, se não os estudos não dá certo.” | “Eu venho todos os dias.” | “Eu venho geralmente, só falto quando tô doente.” | “Eu venho todo dia, só falto quando tô doente.” |
| SOBRE A APRENDIZAGEM | “Tenho dificuldade em matemática, em divisão.” | “Eu tenho dificuldade em matemática, em divisão, eu sei mais ou menos, eu não sei muito os assuntos grandes mais eu sei os pequenos.” | “Eu tenho um pouco de dificuldade, a disciplina mais difícil é matemática.” | “Tenho dificuldade... mais em matemática.” | “Eu tenho facilidade.” |

| | | | | | |
|---|----------------------------------|--|---|--|--|
| RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E A DIREÇÃO ESCOLAR | “Tenho uma boa relação.” | “Eu tenho uma boa relação com elas.” | “Tenho uma relação boa.” | “É uma boa... a diretora também.” | “Sim, gosto.” |
| SOBRE O FUTURO | “Só trabalhar... ser vendedora.” | “Essa daí pegou, mas... eu vou escolher entrar em uma faculdade porque é o melhor pra mim, mas eu só penso em fazer porque é o melhor pra mim... Eu queria uma faculdade de influencer, será? Eu acho que seria uma boa pra mim, porque os conteúdos que eu poderia fazer seriam bom, eu tenho um monte de coisa boa pra poder fazer... tipo, quando eu tiver adulto fazer uns conteúdos para as crianças, alguma coisa assim.” | “Eu penso em terminar os estudos e trabalhar, construir casas.” | “Eu quero terminar os estudos e fazer uma faculdade... para ser professora.” | “Eu quero fazer faculdade, de professora.” |
| SOBRE A ESCOLA DOS SEUS SONHOS | “Um ventilador.” | “Pra mim, tudo que essa escola tem, a única coisa que faltava era ajeitar os banheiros e só eu acho. Porque os banheiros tem muita, muita coisa faltando, a porta que está quebrada, o espaço onde fica, pra gente ter mais privacidade.... e também um ventilador porque na minha sala eu sinto muito calor e quando eu preciso não tem um ventilador... era só isso, só ajeitar um pouquinho e tava perfeito... ah e lugar para um parquinho.” | “Não sei, acho que um parquinho.” | “Biblioteca, uma lanchonete.” | “Um parquinho.” |
| SOBRE AS DIFICULDADES POR MORAR NA ZONA RURAL | “Acho o barulho.” | “Huum, essa daí é o barulho dos carros passando e também um desafio é que como moro no sítio, um monte de coisa acontece, ontem mesmo meu pai teve que sair lá pra Campina, ai eu fiquei na minha casa sozinho porque não tinha como minha mãe me levar para o trabalho... e também eu já sou grandinho pra ficar só, ai aconteceu, ai meu pai cria uns animais chamados gansos, não sei se você conhece... ai um filhote deles, ai ficou preso na madeira e ai eu fui ajudar e os gansos queria | “Cobra e aranha em casa e o calor.” | “É difícil pra pessoa ir pra rua e a maioria das coisas são na rua.” | “Nenhum.” |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>beliscar eu, ai depois as vacas entrou no armazém do comer e comeu quase todo o comer e eu tive que tirar as vacas tudin sozinho. Ai a gente se acostuma com o animal, ai quando ele é pegado ou morre cedo eu acho bem ruim quando acontece isso... e aqui é mais ou menos seguro, já teve umas casas de algumas pessoas que o ladrão entrou.”</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

APÊNDICE 2 – Resultado das conversas informais com os alunos do 6º ano da Escola Joventino Batista

| ALUNOS/ PERGUNTAS | BARAÚNA | MANIÇOBA | JERICÓ | JUAZEIRO | MANDACARU | SABIÁ |
|------------------------------|---|---|---|---|---------------------------------------|---|
| IDADE | “12 anos.” | “11 anos.” | “12 anos.” | “12 anos.” | “12 anos.” | “11 anos.” |
| ONDE MORA | “Lagoa de Pedra.” | “Benefício.” | “Moro em Lagoa de Pedra.” | “Umbu.” | “Moro aqui mesmo (Massabielle).” | “Boa Vista.” |
| COMO VEM PRA ESCOLA | “Venho de ônibus.” | “De ônibus.” | “Ônibus.” | “Venho de ônibus.” | “Eu venho a pé.” | “Venho de ônibus.” |
| ESCOLARIDADE DOS PAIS | “Não sei.” | “Minha mãe, foi até o primeiro ano do ensino médio e meu pai foi até o quinto ou o quarto.” | “Não sei.” | “Oitavo ano, minha mãe, meu pai eu não sei não.” | “Oitavo ano, os dois.” | “Não sei não.” |
| TRABALHO DOS PAIS | “A minha mãe é costureira e meu pai enche caçamba.” | “Meu pai é pedreiro e minha mãe não trabalha.” | “O meu, meu pai trabalha em pedra e minha mãe em casa né?.” | “Meu pai, ele tem um bar e minha mãe trabalha na Cofema (rede atacadista).” | “Meus pais trabalham em restaurante.” | “Meu pai é pedreiro, corta pedra e minha mãe não trabalha.” |
| SEU TRABALHO | “Eu só ajudo a minha mãe.” | “Ajudo a minha mãe. E de vez enquanto trabalho no roçado.” | “Eu trabalho em um lava jato em Lagoa de Pedra.” | “Eu sou vendedor de pipoca.” | “Eu só trabalho na agricultura.” | “Mesmo que meu pai, na pedreira.” |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|---|
| SE DEFINA EM TRÊS PALAVRAS | “Eu não sei, não tenho nenhuma qualidade. Mas eu tenho ansiedade, sou medrosa e deixa eu pensar... não sei” | “Eu sou ansiosa, eu sou medrosa também e sentimental.” | “... passo, não sei.” | “... Não sei.” | “...” | “Não sei.” |
| FREQUÊNCIA ESCOLAR | “Eu venho sempre.” | “Eu venho muito.” | “Eu venho todos os dias.” | “Falto uns dias quando eu tô doente.” | “Eu falto assim geralmente, porque assim, minha mãe trabalha então eu tenho que ficar em casa cuidando das coisas.” | “Eu não falto não.” |
| SOBRE A APRENDIZAGEM | “Eu tenho dificuldade, em matemática.” | “Eu só tenho um pouco de dificuldade em inglês.” | “Mais ou menos.” | “Assim, mais ou menos.” | “É, mais ou menos, na média por aí.” | “Mais ou menos.” |
| RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E A DIREÇÃO ESCOLAR | “Sim, me dou bem.” | “Me dou bem.” | “Eu me dou com a cara dos professores e a diretora.” | “Eu gosto deles.” | “Assim, depende dos professores. A diretora eu gosto.” | “Mais ou menos.” |
| SOBRE O FUTURO | “Eu penso em fazer faculdade... tanto faz qual.” | “Eu penso em ser veterinária.” | “Eu penso em terminar os estudos e ir trabalhar.” | “Eu penso em ir trabalhar, zero faculdade.” | “Terminar os estudos e ir trabalhar, geralmente com veículos, essas coisas assim, agricultura.” | “Terminar os estudos e trabalhar na agricultura.” |
| SOBRE A ESCOLA DOS SEUS SONHOS | “Não sei.” | “Seria uma escola que tivesse faculdade de veterinária.” | “Um ginásio.” | “Seria um ginásio.” | “Na minha opinião o que deveria ter na escola, assim, ali no pátio deveria ter uns armários, | “Precisava ter uns armários.” |

| | | | | | | |
|--|------------------------|---|---|-------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | | | | | acho que só isso mesmo.” | |
| SOBRE AS DIFICULDADES POR MORAR NA ZONA RURAL | “Aparece muito bicho.” | “Quando chove, tem dificuldade pra vim pra escola e pra rua.” | “Eu acho que é quando chove, pra esperar o ônibus.” | “É quando chove.” | “A seca.” | “Eu acho que a falta d’água.” |

APÊNDICE 3 – Resultado das conversas informais com alunos do 7º ano da Escola Joventino Batista

| ALUNOS/ PERGUNTAS | JATOBÁ | MULUNGU | CRAIBERA | QUIXABA | IPÊ | MALVA BRANCA |
|------------------------------|--|--|--|---|--|---|
| IDADE | “13 anos.” | “14 anos.” | “12 anos.” | “13 anos.” | “12 anos.” | “13 anos.” |
| ONDE MORA | “Moro aqui mesmo (Massabielle).” | “Moro aqui (Massabielle).” | “Moro aqui mesmo (Massabielle).” | “Moro na Serra.” | “Massabielle.” | “Massabielle.” |
| COMO VEM PRA ESCOLA | “Venho de pé.” | “A pé.” | “A pé.” | “No ônibus.” | “De pé.” | “De pé.” |
| ESCOLARIDADE DOS PAIS | “Meu pai, quando ele era pequeno, se não me engane estudou até o 5º ano, ai parou, depois ele foi até o 9º de noite no EJA, aqui mesmo em Massabielle. Minha mãe foi até o segundo ano do ensino médio ai ela desistiu.” | “Minha mãe foi até o terceiro do fundamental, ai meu pai foi até o quinto. Ai agora eles estão aqui de noite no EJA... Tipo assim, na série de saber ler.” | “Não sei.” | “5º ano, os dois.” | “Não sei.” | “Não sei.” |
| TRABALHO DOS PAIS | “Minha mãe ela não trabalha e meu pai, digamos que ele é motorista na prefeitura, ele vai buscar o pessoal da saúde essas coisas.” | “Minha mãe ela é tipo vendedora, ela vende Hinode, uns negócios da Avon, essas coisas. E meu pai tem uma linha de ônibus, que ele vai daqui pra rua.” | “Meu pai é motorista e minha mãe trabalha em casa de família.” | “Meu pai é motorista e minha mãe não trabalha.” | “Meu pai é vereador e minha mãe não trabalha.” | “Meu pai vende coisas... ele faz portão,coisas assim e minha mãe não trabalha.” |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|-------------------------------|---|--|
| SEU TRABALHO | “Eu ajudo minha mãe só.” | “Eu ajudo meus pais.” | “Eu só ajudo minha mãe.” | “Ajudo meus pais.” | “Só estudo.” | “Só estudo.” |
| SE DEFINA EM TRÊS PALAVRAS | “Educada, eu sou meio inteligente assim e distraída.” | “Distraído, besta e simpático.” | “Eita, sei não. Passa.” | “Não sei (risos).” | “Carismático, faço muita amizade assim e qualquer coisa.” | “Inteligente, educada e chorona.” |
| FREQUÊNCIA ESCOLAR | “Depende assim, eu gosto de falar mas também não posso muito, eu falto uma vez na semana.” | “Eu venho todos os dias... quem me derá meus pais deixassem eu faltar uma vez na semana” | “Venho todos os dias.” | “Todos os dias.” | “De vez enquanto eu falto... por preguiça.” | “Venho sempre.” |
| SOBRE A APRENDIZAGEM | “Facilidade.” | “Tenho facilidade.” | “Muita dificuldade.” | “Dificuldade.” | “Eu tenho um pouco de dificuldade em matemática e em inglês.” | “Depende, eu tenho um pouquinho de dificuldade em matemática.” |
| RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E A DIREÇÃO ESCOLAR | “Eu sou muito de boas.” | “É de boas.” | “Mais ou menos.” | “Me dou bem com todos.” | “De boa.” | “Boa.” |
| SOBRE O FUTURO | “Eu queria fazer faculdade... assim eu queria mais esses negócios de tecnologia, porque eu me interesseo muito por computação e tals.” | “Assim, eu sou muito indeciso, mas fazer faculdade é 50% de certeza, 90 no caso. E no curso eu acho que iria pra alguma coisa de computação, uma coisa assim.” | “Eu pretendo terminar os estudos e ir trabalhar... em qualquer coisa.” | “Eu pretendo fazer medicina.” | “Terminar os estudos só, e trabalhar de qualquer coisa.” | “Terminar os estudos e fazer faculdade de direito.” |

| | | | | | | |
|---|---|--|-------------------|---|--|--|
| <p>SOBRE A ESCOLA DOS SEUS SONHOS</p> | <p>“Assim, eu acho que deveria ter mais disciplinas, que fosse mais pra coisas da vida. Porque aqui a gente estuda algo que é muito vago assim, tipo português e tals. Eu queria mais coisas assim... que eu usasse no meu dia a dia, no meu futuro.”</p> | <p>“Nossa, muita coisa... Uma coisa que seria muito legal, por exemplo, fazer coisas mais legais, porque assim, eu conheço gente que já fez faculdade e assim, agora tá trabalhando na área que não tem nada a ver com o que ele fez. Então eu acho que deveria ser algo que a gente usasse... Eu acho também que deveria ter computador, aprender programação desde cedo, ter internet. ”</p> | <p>“...”</p> | <p>“...”</p> | <p>“Cadeiras, armários e ar-condicionado.”</p> | <p>“Armário, ar-condicionado e umas cadeiras.”</p> |
| <p>SOBRE AS DIFICULDADES POR MORAR NA ZONA RURAL</p> | <p>“Eu acho que por ser mais distante assim, da cidade, as estradas esquisitas, e se tivesse asfalto seria muito melhor por que seria mais rápido, menos problemas assim... meu pai, ele trabalha viajando, então quando a estrada tá ruim, que chove muito, é muito complicado, por causa que tem chance do carro quebrar, demora mais tempo, eu acho que é isso mesmo.”</p> | <p>“Eu acho que seria quando chove, pode ter 50% de certeza que alguma coisa vai quebrar, por exemplo, minha irmã ela tem muita enxaqueca, quando ela passa mal ai tem que levar pra o hospital de madrugada e ai não tem carro, ai a pessoa tem que ir, ou fica aguniado.”</p> | <p>“A chuva.”</p> | <p>“A chuva, porque quando chove fica muita lama ai isso acaba derrapando os ônibus.”</p> | <p>“A distância.”</p> | <p>“Só pra se deslocar até Esperança.”</p> |

APÊNDICE 4 – Resultado das conversas informais com alunos do 8º ano da Escola Joventino Batista

| ALUNOS/ PERGUNTAS | BARBATIMÃO | PINHÃO | MORORÓ | PAU-FERRO | MARMELEIRO | PAU-D'ARCO |
|------------------------------|---|---|--|--|--|---|
| IDADE | “14 anos.” | “14 anos.” | “14 anos.” | “14 anos.” | “13 anos.” | “13 anos.” |
| ONDE MORA | “Moro no Umbu.” | “Moro em Lagoa de Pedra.” | “Lagoa de Pedra.” | “Massabielle.” | “Massabielle.” | “Eu moro em Lagoa de Pedra.” |
| COMO VEM PRA ESCOLA | “De ônibus.” | “ônibus.” | “De ônibus ou de moto... sozinho.” | “De ônibus ou de moto.” | “Venho a pé mesmo.” | “De ônibus.” |
| ESCOLARIDADE DOS PAIS | “Meu pai fez até o primeiro ano do ensino médio e minha mãe até a sexta série.” | “Minha mãe fez até o primeiro e meu pai até o quinto.” | “Não sei.” | “Minha mãe terminou e meu pai até a quarta série.” | “Acho que só o oitavo ano, não sei.” | “Meu pai parece que foi só os dois, quer dizer, terminou o ensino médio.” |
| TRABALHO DOS PAIS | “Meu pai trabalha em uma pizzaria em São Paulo e minha mãe não trabalha não.” | “Meu pai trabalha viajando, vendendo coisa e minha mãe não trabalha.” | “Meu pai é caminhoneiro e minha mãe é dona de casa.” | “Minha mãe é dona de casa e meu pai é negociante de moto, essas coisas.” | “Meu pai é na pedreira e minha mãe só em casa mesmo... doméstica.” | “Meu pai na pedreira e minha mãe artesanato.” |

| | | | | | | |
|---|---|---|---------------------------------------|---|--|--|
| SEU TRABALHO | “Eu só estudo.” | “Só estudo.” | “Enchendo caminhão.” | “É, eu trabalho enchendo caminhão.” | “Eu trabalho na pedreira.” | “Não trabalho.” |
| SE DEFINA EM TRÊS PALAVRAS | “É, sei lá, legal, carismática e gentil.” | “Acho que carismática, uma pessoa sorridente e chorona.” | “Passa.” | “Passa.” | “Fé, coragem e determinação.” | “Pequeno, fé e alegre.” |
| FREQUÊNCIA ESCOLAR | “Eu venho sempre.” | “Eu falto uma vez na semana, por ai, por conta de preguiça de vir ou eu perco o ônibus, alguma coisa sempre acontece.” | “Venho todos os dias.” | “Todos os dias.” | “Falto só assim quando eu tô doente mas tirando isso.” | “Venho todos os dias.” |
| SOBRE A APRENDIZAGEM | “Depende da matéria, eu tenho dificuldade em inglês.” | “Então, depende da matéria, tenho muita dificuldade em matemática e português.” | “Mais ou menos.” | “Tenho dificuldade em matemática e inglês que são as mais difícil.” | “Dificuldade.” | “Facilidade.” |
| RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E A DIREÇÃO ESCOLAR | “Sim, me dou bem com todos.” | “Sim, me dou bem.” | “Me dou bem com todos.” | “Me dou bem.” | “Mais ou menos.” | “É boa.” |
| SOBRE O FUTURO | “Eu penso em terminar os estudos e ir trabalhar... acho que qualquer trabalho.” | “Eu quero terminar os estudos e fazer faculdade mas eu ainda não pensei de quê, eu já tenho uns em mente assim, eu queria ou me formar em direito ou em Educação Física.” | “Terminar os estudos e ir trabalhar.” | “Terminar e fazer faculdade... até lá eu vou pensando em uma coisa que vou escolher.” | “Eu não pensei nisso ainda não.” | “Pretendo terminar os estudos e fazer faculdade... pretendo fazer de odontologia.” |
| SOBRE A ESCOLA DOS SEUS SONHOS | “Acho que deveria ter armário, mesa e | “Eu acho que deveria ter psicólogos na escola, porque né? Muitos alunos tem muitas dificuldades. Também acho | “Ar-condicionado.” | “Teria que ter mais acento melhor, mais cadeira.” | “Alguém acompanhando, tipo, se o aluno precisa de ajuda ou dificuldade | “Ar-condicionado, aulas diferentes tipo dança, música.” |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|-------------------------|--|---------------------------------|
| | cadeira e ar-condicionado.” | que deveria ter armários, pra gente poder deixar os livros porque pesa muito dentro do ônibus, a gente falta quase morrer... umas cadeiras novas com mesa, porque assim é meio ruim, e ter ar-condicionado.” | | | em casa ou depressão assim, uma pessoa que ajudasse nisso... tipo um psicólogo.” | |
| SOBRE AS DIFICULDADES POR MORAR NA ZONA RURAL | “Horário, ter que acordar bem mais cedo.” | “Eu acho assim, como a gente mora no sítio, a cidade fica meio que longe, onde fica as coisas pra gente comprar. E assim, a gente tem que ficar toda hora tendo que se deslocando de moto ou carro, ai vai e volta, principalmente a gente que faz alguma coisa de tarde assim na rua, por exemplo, eu faço academia ai ter que ir e voltar é meio ruim morar na zona rural por isso, e também a poeira, tem que tá limpando a casa toda hora.” | “Meio de transporte pra se locomover.” | “O meio de transporte.” | “Acho que tipo, se quebrar um braço ou alguma coisa tem que ir pra rua, ai é meio longe, é virose o transporte, não tem pista ai a estrada é cheia de buraco, ai dificulta isso também.” | “Acho que a distância pra rua.” |

APÊNDICE 5 – Resultado das conversas informais com alunos do 9º ano da Escola Joventino Batista

| ALUNOS/ PERGUNTAS | JACARANDÁ | ALGODÃO | CAROÁ | XIQUE-XIQUE | TUCUM | PEREIRO |
|------------------------------|--|--|--|---|---|---|
| IDADE | “15 anos.” | “15 anos.” | “14 anos.” | “14 anos.” | “14 anos.” | “14 anos.” |
| ONDE MORA | “Lagoa de Pedra.” | “Lagoa de Pedra.” | “Eu moro aqui mesmo.” | “Moro em Lagoa de Pedra.” | “Moro aqui em Massabielle mesmo.” | “Moro no sitio Boa Vista.” |
| COMO VEM PRA ESCOLA | “Tem vez que venho de ônibus ou de moto.” | “De ônibus ou moto.” | “Ah, eu moro do lado da escola.” | “Eu venho de ônibus.” | “Venho a pé mesmo.” | “ônibus.” |
| ESCOLARIDADE DOS PAIS | “Não sei.” | “Meu pai foi até o quinto e minha mãe finalizou o ensino médio.” | “Não sei.” | “Não lembro.” | “Não sei.” | “Mainha, terminou o ensino fundamental e painha até o quinto parece.” |
| TRABALHO DOS PAIS | “Minha mãe é a diretora daqui e meu pai, eu acho que tá trabalhando como chefe de transportes de Esperança.” | “Meu pai trabalha na pedreira e minha mãe é manicure.” | “Eu acredito que é agricultor, os dois.” | “Meu pai trabalha na Almeida e minha mãe é auxiliar de creche.” | “Gari, meu pai, e minha mãe ela faz uns bicos num tem?” | “Minha mãe é dona de casa e meu pai vive na pedreira.” |
| SEU TRABALHO | “Só estudo.” | “Eu estudo e trabalho na pedreira.” | “Só estudo.” | “Só estudo e ajudo em casa.” | “Só estudo.” | “Eu só estudo... no período da plantação eu planto milho.” |

| | | | | | | |
|---|---|---|--|--|---|--|
| SE DEFINA EM TRÊS PALAVRAS | “Brincalhão... deixa eu ver, gente boa e estressado.” | “Legal, gentil e carismático.” | “Difícil, não sei, dizem que sou inteligente e esforçada.” | “Acho que não sei, as pessoas falam que sou esforçada, simpática e educada.” | “... Eu sou esforçado, me dedico nas aulas, sou inteligente e educado.” | “Eu sou inteligente, sou esforçada e inteligente também.” |
| FREQUÊNCIA ESCOLAR | “Eu venho, mais nesses últimos dias eu faltei que só a bixiga.... porque praticamente eu passei de ano, ai tô vindo só quando tem prova ou alguma coisa assim.” | “Venho sempre” | “Não, não falto muito.” | “Falto pouco.” | “Venho sempre.” | “Venho sempre.” |
| SOBRE A APRENDIZAGEM | “Tenho um pouco de dificuldade em matemática.” | “Assim, eu tenho um pouco de dificuldade mais é mais em matemática.” | “Eu acho fácil.” | “Eu tenho dificuldade em matemática e história.” | “Depende do assunto, tenho dificuldade em matemática.” | “Menos português, as outras me dou bem.” |
| RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E A DIREÇÃO ESCOLAR | “Eu sou de boa, e com a diretora principalmente, ela é minha mãe.” | “Me dou bem com todos.” | “Eu me dou bem com todos.” | “É uma boa relação.” | “De boa.” | “Tirando o professor de matemática, os outros eu me dou bem, nada contra a matéria, tudo contra o professor, ele é muito explosivo e bipolar. E as diretoras depende, Lucineide é legal, Josy, ela é mais ou menos, é que ela é muito rigorosa.” |
| SOBRE O FUTURO | “Terminar os estudos e ir trabalhar... se der, fazer faculdade. Ainda tô pensando | “Eu quero terminar os estudos no IF, ano que vem eu já vou pra o IF...” | “Terminar e fazer faculdade, mas ainda não sei, estou | “Terminar os estudos e fazer faculdade, só não sei qual.” | “Terminar os estudos e ir trabalhar no Almeida.” | “Terminar os estudos e fazer fisioterapia.” |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|
| | no que vou trabalhar, não quero qualquer coisa não.” | na área de energia.” | pensando qual curso.” | | | |
| SOBRE A ESCOLA DOS SEUS SONHOS | “Devia ser estilo IF.” | “Deveria ser um IF da vida, coisas mais voltadas pra tecnologia.” | “Ah, não sei.” | “Não sei.” | “Ar-condicionado, que os professores explicassem os assuntos até a pessoa entender, eu acho que só.” | “Professores muito educados, que tivessem bastante calma ao ensinar o conteúdo, salas com ar-condicionado porque eu não aguento mais esse calor, acho que o básico assim pra mim seria isso.” |
| SOBRE AS DIFICULDADES POR MORAR NA ZONA RURAL | “A distância pra Esperança, as estradas.” | “Falta de ônibus assim, de vez enquanto pra vir pra escola, os meios de transporte, estradas esburacadas, essas coisas.” | “Eu não passo por nada, que eu moro aqui... quer dizer, mais ou menos, porque aqui não tem muita coisa né? Ai tudo que precisa tenho que ir pra Esperança.” | “Só a de acordar cedo pra pegar o ônibus.” | “Transporte para ir pra rua.” | “Transporte.” |

APÊNDICE 6 – Resultado das conversas informais com as professoras do turno tarde da Escola Severino Alves Barbosa

| PROFESSORES /PERGUNTAS | Professora do 1º ano, fund. I | Professora do 3º ano, fund. I | Professora do 2º ano, fund. I | Professora do 4º e 5º ano (turma multisseriada) |
|---------------------------------------|--|---|--|---|
| QUAL A SUA FORMAÇÃO | “Pedagogia e tenho pós em gestão de coordenação.” | “Eu sou formada em geografia e pedagogia.” | “Em pedagogia, e especialização em supervisão, orientação e educacional.” | “Letras inglês e pedagogia.” |
| TEMPO DE ATUAÇÃO | “Mulher, eu me formei em 2014, desde 2014 que eu atuo, dei uma paradinha porque eu engravidei ai fiquei um tempo em casa e depois voltei.” | “1 ano de atuação.” | “Eu já fiquei desde 2005, mas eu dei uma parada e voltei a dois anos mais ou menos.” | “7 anos.” |
| VÍNCULO | Contratada | Concursada | Concursada | Concursada |
| EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | “Eu já trabalhei em várias escolas, a primeira na área rural é essa, mas eu já trabalhei em outras escolas na zona urbana.” | “É a primeira experiência, só tinha trabalhado como auxiliar mas professora nunca.” | “Eu só trabalhei em escolas urbanas é a primeira vez que trabalho em escola rural.” | “Então, eu sempre trabalhei na zona urbana, ai quando eu assumi o concurso daqui, ai vim pra cá e foi a primeira vez na zona rural.” |
| ONDE RESIDE | “Sempre morei na cidade.” | “Zona urbana.” | “Sempre morei na zona urbana.” | “Moro na zona urbana, sempre morei.” |
| SOBRE OS ALUNOS | “Assim, eu peguei a turma faz pouco tempo, só faz três meses né? Mas assim, eles são bem dinâmicos, bem participativos, eu até pensei que eles fossem mais quietos, porque dizem assim | “São inteligentes, mas também são bagunceirinhos, bagunçam demais, mas são muito inteligentes.” | “Minha turma é muito inteligente, graças a Deus.” | “Então, eu acho uma turma muito boa, tem uns que são mais agitados e tals, mas a gente vai levando. E assim, no inicio do ano a turma estava muito boa em questão de comportamento mas eles começaram a |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | <p>‘zona rural né? É mais tranquilo’, mas não, eu não achei não, eu achei eles bem participativos, pensei que eles fossem mais tímidos, porque assim, a gente pensa que é zona rural né? Ai eles... mas não, não é não, eles são bem participativos, graças a Deus. E como eu peguei a turma já, assim faz pouco tempo né? Mas eles já me aceitaram, a aceitação foi super boa e o desempenho deles também, muito bom.”</p> | | | <p>ficar mais agitados agora no final do ano, que eu acho que é o normal, vai chegando as férias e eles vão ficando mais agitados, mas assim, a turma é maravilhosa.”</p> |
| <p>MAIORES DESAFIOS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS</p> | <p>“Com certeza é a leitura, porque no primeiro ano requer muito isso, leitura e escrita, então assim, a gente trabalha muito em cima disso, pra gente é a maior dificuldade.”</p> | <p>“O maior desafio é o comportamento.”</p> | <p>“A escuta.”</p> | <p>“A maior dificuldade é a falta de material que é bem reduzido, então muita coisa a gente tem que desenrolar, algumas coisas tem outras não, então eu acho que é a maior dificuldade assim.”</p> |
| <p>DESAFIOS EM TRABALHAR EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL</p> | <p>“Amanda, eu não achei, assim é bem tranquilo. Assim, é ruim o transporte assim a localização, a distância, apesar que aqui é muito perto da rua mas dentro da escola em si eu não achei muita diferença não, não tem diferença.”</p> | <p>“É mais o percurso mesmo, é o mais complicado, você tem que sair mais cedo de casa.”</p> | <p>“Eu gosto muito, a dificuldade? Tem não, graças a Deus eu tenho transporte, assim não dá muito difícil o acesso.”</p> | <p>“Na verdade eu não tenho nada a reclamar, tô gostando muito, minha experiência aqui está sendo maravilhosa. Eu acho que a zona rural assim, só de ser no sítio, já é assim, um ambiente diferente, a gente tem uma escola que tem um espaço muito bom de trabalhar, então já ajuda muito. Também eu acho que as crianças da zona rural elas são mais, maleáveis de você lecionar, no sentido de comportamento, eles são mais obedientes, eles tem um respeito por você. É diferente, eu acho, tem uma realidade diferente.”</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| <p>ADAPTAÇÃO DO CONTEÚDO</p> | <p>“Eu não sei as outras meninas, mas o meu planejamento é normal, não teve diferença, é o mesmo que eu usava antes na cidade.”</p> | <p>“A gente trabalha com o mesmo conteúdo da zona urbana mas eu adapto pra realidade deles, sempre que possível.”</p> | <p>“Eu acho que é o mesmo conteúdo, porém com algumas adequações de acordo com a realidade deles né? Tipo, eu não vou dar uma aula que fale da zona urbana, digamos assim, que eles não vivenciam.”</p> | <p>“É o mesmo conteúdo (da zona urbana), mas as vezes eu... tem que trazer pra realidade deles né? Falando um pouco da comunidade, das tradições daqui, principalmente quando é aniversário da cidade, ai eu gosto de trabalhar os pontos turísticos aqui de Lagoa de Pedra, já trabalhei até com eles pra fazer desenhos ali do cruzeirinho, da igreja, da comunidade mesmo, eles até já desenharam aquela rua que tem lá na frente. Eu falo do geral mas também trago pra realidade deles.”</p> |
| <p>RELATO DO SEU DIA A DIA OU DE ALGUMA ATIVIDADE QUE CONSIDEROU SIGNIFICATIVA</p> | <p>“Como a gente trabalha muito em cima de leitura e escrita, assim a maioria das atividades é sobre isso, é em cima disso, então a gente assim, procura adaptar muito assim, as atividades em cima disso, a gente pega vamos supor, historinhas, a gente ler historinhas e tudo, só que a gente tem que partir pra cima disso da leitura e da escrita. Então a gente tenta que eles recontem, reescrevam a historinha ou frases, assim alguma coisa né? Porque assim não é todo mundo que consegue vamos supor, fazer um pequeno texto, ou frase, por conta da série, mas a gente tenta buscar isso, a leitura e escrita em cima de todas as atividades trabalhadas.”</p> | <p>“Eu percebo justamente isso, que quando eu trago algo pra realidade deles, por exemplo, plantação, eles sempre são bem participativos e engajados. Então eu percebi que sempre que eu trago pra realidade deles a aula flui bem melhor.”</p> | <p>“Meu dia a dia é normal, a gente segue o planejamento, os conteúdos, e... esse ano assim, foi bem diferenciado porque a gente teve o Alfabetiza Mais Esperança, que foi o compromisso nacional com a alfabetização, então foram muitas atividades lúdicas, então foi muito bom, de verdade.”</p> | <p>“Então, tem os níveis né? Eu sempre tento passar atividades adaptadas e niveladas, porque tem uma turminha que tem mais dificuldade. Ai tem a nossa rotina, de oração, de atividades, ai eu uso lousa, uso folhas também, atividades práticas. Mas quando, é relacionado a conteúdo eu tento trazer de forma assim, nivelada. Quando o aluno tem mais dificuldade eu trago uma diferente pra ele, com o mesmo assunto mas de uma forma mais fácil pra ele resolver.”</p> |

APÊNDICE 7 – Resultado das conversas informais com professores do turno manhã da Escola Joventino Batista

| PROFESSORES /PERGUNTAS | PROFESSOR DE MATEMÁTICA | PROFESSORA SUBSTITUTA DE INGLÊS |
|---------------------------------------|---|---|
| QUAL A SUA FORMAÇÃO | “Eu sou formado em engenharia de petróleo e matemática.” | “Eu sou graduanda em letras inglês.” |
| TEMPO DE ATUAÇÃO | “Como professor, faz na faixa de três, quatro anos.” | “Eu ano passado comecei a atuar, a lecionar e ultimamente eu tô só substituindo, quando um falta eu fico no lugar.” |
| VÍNCULO | “Concursado.” | “No momento eu não estou com nenhum vínculo, só tirando algumas licenças ou coisa do tipo.” |
| EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | “Já trabalhei em outras escolas, mas assim de professor principal mesmo, essa aqui é a primeira escola.” | “Eu só tive a experiência do ano passado, em Campina, eu dava aula no nono ano, em uma escola pública estadual, e esse ano substituindo.” |
| ONDE RESIDE | “Zona urbana, sempre morei na zona urbana.” | “Moro na zona rural em São Miguel.” |
| SOBRE OS ALUNOS | “Eles são bons, são bons alunos, em relação a outras escolas o problema aqui é basicamente o normal, o comportamento. E, fora isso, eles são, a grande maioria, bem esforçados, bem estudioso, mas, no geral é isso.” | “Muito desmotivados, a grande maioria não tem uma visão futura de, de graduação e tals, pensam em continuar em trabalho braçal mesmo, principalmente os meninos né? E não sabem estudar, eles só estão pra fazer as atividades e pronto, acabou.” |

| | | |
|---|---|---|
| <p>MAIORES DESAFIOS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS</p> | <p>“O principal desafio é motivar eles, porque, como eles são da zona rural, moram aqui na zona rural, então eles veem muito a pedreira como único vínculo, único foco deles, como se fosse o futuro deles. Então esse é um desafio de todos os professores daqui, tentar mostrar a eles que a pedreira é algo que existe mas tem muito além daquilo.”</p> | <p>“A conversa, porque, eles não sabem ficar calados nenhum minuto, então o meu maior desafio é conseguir que eles fiquem quietos, porque as vezes dura dez minutos quando dá fê já tá a conversa de novo.”</p> |
| <p>DESAFIOS EM TRABALHAR EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL</p> | <p>“É bom, porque como é uma escola pequena, e a gente é professor único em cada disciplina, então é bom porque a gente tem mais contato com os alunos, tem mais vínculo com secretária, coordenação, uma escola maior é bem mais complicado... Em relação aos desafios, o primeiro é o deslocamento, porque como a pista não tá feita, então demora mais de meia hora pra gente chegar aqui, tem também os alunos, eles já vem cansados, acordam muito cedo e tudo mais. Mas o principal é isso, deslocamento e o horário dos alunos.”</p> | <p>“É difícil ser professora aqui, porque, todas as turmas são muito conversadoras, muito desmotivadas, aí isso é grande diferença que eu vejo quando eu dava aula em Campina, porque eles, são turmas grandes, maiores e eles são muito desmotivados, muito mais brincadeiras bobas, até os mais velhos e assim, é mais isso mesmo, conversas e tudo mais. Em relação as dificuldades em trabalhar aqui, tem a questão do transporte que demora bem mais, a estrada bem ruim. Acho que é mais isso mesmo.”</p> |
| <p>ADAPTAÇÃO DO CONTEÚDO</p> | <p>“A gente, eu faço adaptação, adaptação não no sentido amplo mas, como eles tem muita dificuldade na base então eu foco muito na base e eu tento trazer exemplos do dia a dia deles para sala de aula.”</p> | <p>“Então, tem que fazer muita adaptação, porque, eles não sabem muita coisa e tem que ensinar e adaptar a eles, porque eles não sabem, por estarem mais atrasados e não correrem atrás, não estudam realmente, aí tem que ficar voltando muitos conteúdos, tem que ficar reexplicando e tudo mais.”</p> |
| <p>RELATO DO SEU DIA A DIA OU DE ALGUMA ATIVIDADE QUE CONSIDEROU SIGNIFICATIVA</p> | <p>“Bom, a rotina da gente aqui é a mesma, a gente chega aqui por volta de sete, sete e quinze, e fica até umas onze, onze e vinte, todos os dias. E aí uma atividade interessante que a gente fez, foi no mês de setembro, todos os professores se juntaram, pra tratar sobre o setembro amarelo e a gente focou na alimentação. A gente focou que a alimentação também influencia em depressão, ansiedade, aí eu trabalhei com a parte de tabela nutricional, mostrando a eles, o tipo de comida por gordura, carboidrato, sal, foi muito proveitoso, eles gostaram muito.”</p> | <p>“É, a vinda pra cá é demorado, porque a aula começa de sete e dez e como eu venho de van, a van chega aqui seis e vinte, seis e meia por aí, porque tem outros lugares que ela vai deixar os professores aí ele demora e a estrada ruim. Aí tem que acordar cedo por conta disso e a aula só começa sete e dez, e pela escola assim, mais por eles sabe? Porque tem muitos deles que tem situação precária, muito contraste e aí ao mesmo tempo que tem muita gente bagunceira, tem os alunos bons, e a gente fica com dó, porque a gente não pode dar prioridade a uma única pessoa, e aí a gente ver que alguns alunos poderiam muito expandir seus conhecimentos mas não expandem porque tem os outros que conversam, que atrapalham, que não estudam, aí isso é bem complicado.”</p> |

APÊNDICE 8 – Resultado da conversa informal com uma das assentadas do Assentamento Cícero Romana I – Esperança/PB

| PERGUNTAS | RESPOSTAS |
|------------------------------------|---|
| <p>COMO TUDO COMEÇOU...</p> | <p>“Foi criado em 2005, ele já tava, já vai completar mais de 20 anos. Olhe, assentados são 53 famílias e tem uma ainda pra entrar no sistema mas essa ainda não conta, então é 54 famílias pra ficar assentada né? Que é 54 lotes e família morando da mais de 100, porque tem os filhos né? Casados, da muito mais de 100. Iniciou-se assim, há muito tempo que o pessoal, a maioria, acho que a metade dos assentados já trabalham aqui como rendeiros, meeiros, pro antigo dono que era Cícero Romana né? Uns já moravam e outros só trabalhavam pra ele, ai quando ele faleceu, ai ficou esse povo sem ter pra onde ir, ai os filhos também tudo perdido, ai fizeram um acordo, é, as famílias fizeram um acordo junto com os herdeiros né? Os herdeiros junto com Jandira que é a presidente hoje, fizeram um acordo e foram pro INCRA e colocaram a área pra reforma agrária né? Ai juntou o pessoal que já trabalhava aqui, pouquíssimas pessoas não, umas já faziam um ano outros vinte, hoje tem pessoas aqui que fazem 40 anos que moram no assentamento. No inicio não teve nenhum conflito porque era um acordo, eles queriam vender e ai deu tudo certo, é tanto que hoje os herdeiros são assentados também, o que eu mesma achei errado, porque como é que eu sou dono da propriedade e eu me assentar né? Mas ai foi assentado, ai hoje temos aqui nesse assentamento, eu acho que são dois ou é três filhos, se eu não tô enganada. Eles são assentados mesmo, cadastrados e tudo no sistema e beneficiados da reforma agrária... Os movimentos que iniciou na época foi a CPT, deu uma força bem grande, ai depois teve uns conflitos entre os, a gente chama... não é posseiros, acampados né? Entre os assentados, ai teve um conflito entre eles de ideias, um conflito de ideias, ai passou a quem se somou foi o MST, ai o MST que participou do processo de cadastramento e tudo. E o sindicato aqui de Esperança é muito atuante também aqui dentro do assentamento, o sindicato rural. É o sindicato, também tem outros movimentos, a FETAG, a FETAG também ajuda muito, são esses movimentos que ajuda aqui, e a gente sempre pede ajuda a os outros companheiros de outros assentamentos ai, pra tá junto, um ajuda o outro, a luta é de todos.”</p> |
| <p>COMO ESTAR...</p> | <p>“Olhe, assim, como o assentamento a cidade tá entrando, é o avanço da cidade que está chegando pra dentro do assentamento, nisso cresceu em alguns filhos do antigo dono, alguns herdeiros ficaram ai louco né? Porque como a cidade tá entrando, tá valorizando a área, ai eles começaram a dizer, não essa parte aqui não tá dentro do limite das terras do INCRA, então a gente quer. Só que não está, todas estão dentro do mapa, só que como são áreas coletivas eles dizem que não está, ai o conflito tá ai. Eles querem todas as áreas que está em volta da cidade. Então, naquele dia no fórum era uma audiência pra ver pra eles, ver se eles ganha a questão ou</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>não, só que assim, como é uma área agrária, é... o fórum daqui de Esperança não tem condições de julgar, tem que ser da área agrária porque eles que entende, a juíza aqui não vai entender, vai dizer não ele tá com escritura, que eles arrumaram uma escritura forjada em Areia, porque todas as escrituras foram feitas aqui em Esperança, ou em Esperança ou em Alagoa Nova, não sei, um negócio assim, mas não em Areia. Então dizem que eles têm, mas ninguém sabe né? Só boatos. Ai o conflito maior tá agora né? Que os assentados, andam muitos né? Com medo de perder seus lotes pra os antigos donos. Donos... antigos herdeiros, que hoje são assentados, como é que eu sou assentada e tô reivindicando uma terra que não é mais minha é da União né? Que aqui é da União, ninguém tem o seu título então é da União... Quando o assentamento ele tem uma associação que funciona, como a nossa, como você ver o prédio bem organizado, todo recurso que entra aqui dentro do assentamento é voltado para aquela associação, então o assentado que disser que não tem, que não fazem nada, fazem sim. Tem uma diretoria no qual eu não faço parte, pela questão de tempo, mas é uma diretoria que funciona, ativa, que busca resolver os problemas do assentamento. Quando não tem, porque eu já andei por várias áreas, já trabalhei na assistência técnica do INCRA, uns seis ou sete anos, então assim, eu vejo a realidade de cada assentamento, tem assentamento que nem sede própria tem, não tem uma associação, as famílias ficam tudo jogada, sem informação é cada um por si. E aqui não, a gente tem.”</p> |
| <p>SOBRE OS TÍTULOS</p> | <p>“A questão do título é que 99 por cento quer né? Só que tem muitas pendências ainda, tem muita coisa do INCRA, que tem que ver a propriedade, dentro dos cartórios que eles têm que ajeita e organizar, pra liberar esse título. Mas eu acredito assim, que tem muitas conversas, ai assim, a partir do momento que você recebe o título você já se torna um pequeno agricultor e deixa de ser assentado. Ai você deixa de receber os benefícios que você como assentado recebe.”</p> |
| <p>JUVENTUDE</p> | <p>“Alguns se engajam, não vou dizer que é 100% mas tem uma boa parte dos jovens que assim, quando tem projetos eles participam né? Principalmente quando tem alguma coisa na associação, tem projetos que vem destinados para os jovens, ai tem para as mulheres, e todos participam... aqueles que gostam né?”</p> |
| <p>RELAÇÃO DO ASSENTAMENTO COM AS ESCOLAS</p> | <p>“Como o assentamento ele tá dentro de outros sítios, que pega Junco, isso aqui é Junco, então pega Junco, Timbaúba, Lagoa do Sapo, são vários... ai alguns tem escolas né? Algumas áreas ainda podem pegar uma escola, essa região aqui não porque a gente tá bem próximo das escolas da cidade né? Bem próximo mesmo, daqui só da uns 5 minutos, então o pessoal daqui vai todo pra cidade, a não ser quando tem um projeto tipo Brasil Alfabetizado, de EJA, ai tem. Tem uma turma de EJA lá em cima, na agrovila, e vai ter uma aqui, vai iniciar aqui uma do Brasil Alfabetizado.”</p> |

| | |
|---|---|
| <p>PROJETOS ATUAIS</p> | <p>“Não. Não temos, a gente é que tenta através desses projetos do Governo Federal, como o Brasil Alfabetizado, ou projetos do Governo do Estado, a gente tenta né? ... Mulher, tão com um projeto agora, eu acho que o projeto mais novo que vai ser executado agora esse finalzinho de ano é do cooperar né, que é com as mulheres, é o projeto mais novo que tá, tem outros projetos que o INCRA tá pra divulgar, são bastantes.”</p> |
| <p>SOBRE O TIPO DE EDUCAÇÃO QUE ELES APOIAM</p> | <p>“Que procure mais a realidade do povo do campo né? A realidade do campo é diferente da cidade. Nós temos um cronograma diferente da cidade, por exemplo, na época de inverno, os jovens e as pessoas que estudam precisam também tá trabalhando ai, e escola, ai compromete, principalmente os adultos que quando chegam a noite estão tudo cansados, e vem a questão de chuvas pra você se deslocar, fica tudo mais complicado. E conhecer também, um pouco da própria cultura né? Porque se você ver hoje, eu chego na escola ai tem menino que diz assim, ontem mesmo eu presenciei uma aluna lá disse “Você sabe onde eu moro? Ah eu moro lá nos sem terra.” Ela não sabe nem o que é sem terra né? Mas eu acho que ela é neta de algum assentado daqui, que eu nem conheço ela. Ai eu ia entrar na conversa mas eu vi que ela era muito arisca, tava conversando com o porteiro muito arisca, né? Bem assim, querendo ir pra cima dele, ai eu pensei, deixa assim eu não vou me meter com isso, deixa quieto, deixa ela dizer que é sem terra. Porque eu ia perguntar a ela o que ela entende de sem terra, mas deixa quieto.”</p> |
| <p>TRABALHO QUE DESEMPENHA OU JÁ DESEMPENHOU</p> | <p>“Então, hoje eu estou trabalhando no Dom Palmeira, sou professora lá, mas eu trabalhei, quer dizer trabalhei não, militei, sou militante ainda só que hoje é menos, sou mais focada no trabalho aqui, mas assim um período de militância sua, quando você entra em um movimento social é muito bom. Olhe, eu era uma pessoa que não me comunicava, uma pessoa que só vivia dentro de casa. Depois que eu comecei a militar, conheci Brasília, São Paulo, Rio, tudo de avião né? É claro (risos), então assim, eu comecei a viajar, a conhecer pessoas, e começar a conversar e falar com as pessoas. Antes eu não falava, era tímida e assim a gente vai vendo o mundo, ganhando o mundo e assim a gente aprende a buscar os seus direitos né?... E tem uma questão, entre invadir e ocupar. Sem terra não invade, sem terra ocupa. Se eu tô aqui na minha casa se vem uma família entra aqui dentro e me bota pra fora ela invadiu, mas se sua casa tá abandona há anos, não tem ninguém e chega uma família e entra ela ocupou. Então a gente ocupa uma terra que não tá cumprindo a sua função social, ela tá ali ociosa, tá doida pra produzir mas não tem quem né? Ai é onde os sem terra, aonde as pessoas que não tem entra. Existe muito erro nisso aí e também é importante nós saber dos nossos direitos.”</p> |

ANEXOS

Anexo 1 – Alguns trechos do PPP da Escola Severino Alves Barbosa

Capítulo 7
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS:

| | | | |
|-------------------|---|--|---------------|
| 7.1 De Educação: | | | |
| | Positivista | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| | Funcionalista/Reprodutivista | | |
| X | Histórica-crítica, <u>emancipadora</u> | dialética, | |
| 7.2 De Currículo: | | | |
| | Tradicional | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| | Tecnicista | | |
| | Crítico | | |
| X | Contextualizado | | |
| | Misto de tradicional e Crítico | | |
| 7.3 De Ensino: | | | |
| | .3 De Ensino: | | |
| | Condutivista | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| | Comportamentalista | | Significativo |
| X | Construtivista | | |

Capítulo 6
REFERENCIAL TEÓRICO:

| | | | |
|---|------------------------|--|------------------------|
| 6.1 Tipo de sociedade que a escola pretende ajudar a construir: | | | |
| X | Democrática | X | Justa |
| | Autocrática | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| X | Solidária | X | Humanitária |
| | Discriminadora | | |
| | Elitista | | |
| | Igualitária | | |
| 6.2 Tipo de homem/mulher que a escola pretende formar: | | | |
| | Dócil/obediente | | Dependente |
| | Autônomo(a) | X | Ativo/Participativo(a) |
| X | Ético(a) | | Sujeito histórico |
| X | Crítico-construtivo(a) | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| | Autoritário(a) | | |

| 7.4 De Aprendizagem: | | | |
|--|---|--|---|
| | Memorística | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| X | Significativa | | |
| | Receptiva e cumulativa (bancária) | | |
| X | Construtiva | | |
| 7.5 De Conhecimento: | | | |
| X | Contextualizado | X | Aberto ao acesso de outras fontes de informação |
| | Estanque, fechado em si | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| X | Favoreça o processo comunicativo | | |
| X | Favoreça o ato de pensar | | |
| 7.6 De escola: | | | |
| | Excludente | X | Competente no desenvolvimento social |
| X | Inovadora, criativa, flexível | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| | Conservadora | | |
| X | Inclusiva | | |
| X | Democrática no acesso e nas relações internas e externas | | |
| 7.7 Do Aluno: | | | |
| | Ser passivo e disciplinado | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| X | Agente de sua própria aprendizagem | | |
| X | Sujeito de direitos | | |
| X | Ser crítico | | |
| 7.8 De Professor(a): | | | |
| | Autoritário(a) | X | Construtivista |
| | Identificado(a) com o magistério | X | Integrado no contexto da escola e do mundo |
| X | Acredita na capacidade de aprender do educando | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| 7.9 De Avaliação de aprendizagem: | | | |
| | Classificatório | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| | “Pedagogia da facilidade” | | |
| | “Pedagogia do fracasso” | | |
| X | Comprometida com a aprendizagem significativa (Emancipatória) | | |

Capítulo 8
PROPOSTA CURRICULAR: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

| | | | |
|---|----------------------------------|--|-------------|
| 8.1 Teoria de Currículo norteadora: | | | |
| | Tradicional | | |
| | Crítica | | |
| X | Pós-crítica | | |
| 8.2 Referencial teórico-metodológico da ação curricular: | | | |
| X | Planejamento Coletivo | | |
| | Planejamento Individual | | |
| X | Integração/Interdisciplinaridade | | |
| X | Contextualização | | |
| | Disciplinaridade | | |
| X | Flexibilidade | | |
| X | Diversidade e pluralidade | | |
| | Pedagogia de Projetos | | |
| Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | | | |
| | | | |
| | | | |
| 8.3 Valores | | | |
| X | Solidariedade | X | Justiça |
| X | Cooperação | X | Honestidade |
| X | Respeito mútuo | Outros (listar nas linhas abaixo, se for o caso) | |
| | Obediência | | |
| | Individualismo | | |