

O Estudo do Lugar na Escola do Campo¹

Franciele Druzian

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia, PPGGeo/UFSM, bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa Do Rio Grande do Sul e Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria/RS
e-mail: francidruzian@gmail.com

Ane Carine Meurer

Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação/CE e do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria – PPGGeo/UFSM.
e-mail: anemeurer@gmail.com

Angelita Zimmermann

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia, PPGGeo/UFSM, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria/RS.
e-mail: angelitazd@gmail.com

Aline Freitas Dezotti

Pedagoga, professora na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, especialista em Educação Infantil.
e-mail: aline.d.f@hotmail.com

Resumo

O texto é um estudo inserido no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria. Com a finalidade de investigar, nas esferas teórica e prática, sobre o lugar – do campo -, com o viés centrado na Educação Infantil, buscou-se fazer um estudo do lugar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A investigação trata o lugar como uma categoria significativa para contextualização sócio-histórica do espaço. Para isso, utilizou-se da abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da Geografia e da Educação do Campo, com o objetivo de trazer à discussão aspectos importantes da relação lugar e escolas do meio rural e suas imbricações com o processo de ensino e de aprendizagem, em interface com os sujeitos dessa relação. Essa proposta pretende contribuir para o fortalecimento da ideia de que a concepção de lugar é uma ferramenta-chave para o conhecimento dentro da Educação Infantil no campo.

Palavras-chave: Lugar; educação do campo; escola do meio rural.

The study of Place on the School of the Countryside

Abstract

The text is inserted into the Graduate Program in Geography, Federal University of Santa Maria study. Aiming to analyze the place of Municipal Elementary School Major Tancredo

¹ Esta reflexão é parte da Pesquisa de Mestrado “Educação Infantil do/no Campo: Que Fundamentos Teórico-Práticos são apresentados nesse Lugar”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS, com apoio (bolsa) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul/FAPERGS.

Penna de Moraes, of Santa Maria, research treats the place as a significant category for socio-historical context of the space. For this, we used the qualitative approach, literature search, based on the authors of Geography and Education of the Countryside with the goal of bringing important aspects of the discussion regarding place and schools in rural communities and their overlaps with the process of teaching and learning, interface with the subject of this relationship. This proposal aims to contribute to the strengthening of reflections on Education of the Countryside today.

Keywords: Place; Education of the Countryside; the rural school.

El estudio del lugar en el campo de la escuela

Resumen

El texto es un estudio en el programa de posgrado en geografía en la Universidad Federal de Santa María. Con el propósito de investigar, en los ámbitos teóricos y prácticos, sobre el lugar de campo, con el sesgo centrado en la educación temprana, trató de hacer un estudio del lugar de la Escuela Municipal de educación básica importante Tancredo Penna de Moraes, de Santa Maria, Rio Grande do Sul. La investigación trata el lugar como una categoría importante para el contexto socio-histórico del espacio. Para ello, el enfoque cualitativo fue utilizado, investigación bibliográfica, basado en autores de la geografía y la educación del campo, con el objetivo de traer a la discusión aspectos importantes de la lugar de relación y escuelas rurales y su impacto en la enseñanza y aprendizaje, interconectado con el tema de esta relación. Esta propuesta pretende contribuir al fortalecimiento de la idea de que el diseño de un sitio es una herramienta clave para el conocimiento en el ámbito de la educación temprana.

Palabras claves: Place; educación; escuela rural.

Introdução

Este artigo é um desdobramento de uma Dissertação de Mestrado, em andamento desde 2013, na linha de Pesquisa Produção do Espaço e Dinâmica Regional, do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGEO) junto à UFSM. O propósito deste artigo é o de buscar uma apreensão teórica do lugar como um espaço vivido e de construção sócio espacial, analisando o lugar de uma escola do campo de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, dos educadores e das crianças das classes de Educação Infantil dessa instituição.

Para alcançar tal objetivo, utilizar-se-á, como caminho metodológico, da pesquisa bibliográfica sobre a temática discutida e do estudo sobre a observação participante e a experiência docente vivida em classes de Educação Infantil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, situada no meio rural, no município de Santa Maria/RS.

Para isso, cabe a reflexão de que se vive em um mundo e em um tempo de profundas mudanças. Nesse processo de constantes transformações, modificam-se inclusive as expectativas. Não somente aquelas relacionadas ao lugar onde se vive, mas também as relacionadas ao mundo como um todo. Logo, aquilo que hoje está sendo

significativo, amanhã poderá não ser mais, pois as mudanças são dinâmicas e rápidas. Assim, entender as características, as possibilidades e os obstáculos que cada lugar apresenta torna-se uma premissa necessária. Sem o conhecimento do lugar onde se está vivendo não se conhece a história dos sujeitos, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem e reproduzem seus saberes.

O conceito de lugar tem sido alvo das diversas interpretações ao longo do tempo e entre os mais variados campos do conhecimento. Hoje, na Geografia, o lugar é considerado um conceito fundamental. Nesse sentido, o estudo do lugar pode ser um bom exercício para se pensar na possibilidade de um ensino contextualizado, levando em conta a forma como a sociedade vem assimilando as transformações do mundo atual.

O estudo do lugar pode ser um bom exemplo para se pensar na possibilidade de um ensino contextualizado, levando em conta a forma como a sociedade vem assimilando as transformações do mundo atual. Ao construir os conceitos de espaço e de tempo, verificando a sua história de vida, vinculada com a história do lugar, o aluno começa a formular perguntas sobre como as paisagens foram criadas, que pessoas vivem ou viveram ali, como ocupam ou ocuparam aquele lugar, que atividades realizam ou realizaram. Por meio desse processo de descoberta, o educando começa a formular seus próprios conhecimentos, relacionando os seus saberes com o conhecimento fornecido pela escola.

Neste caso, o lugar é a categoria geográfica eleita como meio para se entender o espaço geográfico em questão. Logo, pretende-se, primeiramente, trazer à tona uma reflexão acerca do Lugar da Escola do Campo, considerando os diversos significados para o conceito de lugar, bem como refletir sobre a significação do lugar para os sujeitos, seus saberes e suas experiências na Escola do Campo⁴. Por fim, tratar-se-á da Educação Infantil, especificamente a que é desenvolvida no contexto das zonas rurais. No estudo, privilegiar-se-á a Educação Infantil da Escola do Campo EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, localizada em Santa Maria, RS.

Diante disso, cabe salientar que os conceitos científicos são elaborações a partir da realidade vivida, mas também condicionam e criam mundos próprios. Logo, com as vivências desta pesquisa, percebe-se que o legado será a demonstração de fazer as teorias da Geografia dialogarem e interagirem com outras formas de conhecimento. Fazer um estudo baseado na categoria lugar relacionada às práticas docentes na Educação Infantil do Campo é o desafio lançado da pesquisa, visto que une as áreas da Geografia e da Educação. Essa interdisciplinaridade é o viés principal do trabalho, já que a investigação envolve a experiência de professores ligada ao lugar que eles atuam.

O Lugar e seus Significados

Na tentativa de fazer uma reflexão sobre as mudanças do mundo, a partir da leitura geográfica do espaço, faz-se necessário um esboço teórico que fundamente a análise. Para isso, categorias analíticas geográficas como, por exemplo, espaço, território, região, lugar e paisagem são utilizadas como meios para entender o objeto de estudo (GONÇALVES, 2007).

Devido à polissemia do termo, há várias definições para o conceito de lugar. Caso seja analisado do ponto de vista natural, o espaço pode ser considerado um lugar, ou seja, uma posição da face da Terra identificada por características próprias geomorfológicas, climatológicas etc., que reúne atributos, os quais constituem fatores para o estabelecimento humano. Dessa forma, pode-se dizer que o lugar é produzido de acordo com os modos de produção utilizados pelo homem ao longo da sua história (HOLZER, 1999).

O lugar, mais do que um conceito, “é considerado dentro da ciência geográfica uma categoria analítica sustentada por todo um campo de teorizações e investigações que a julgam imprescindível dentro de um arcabouço teórico e metodológico para entendimento do espaço” (GONÇALVES, 2007, p.522). Logo, estudá-lo torna-se fundamental, pois, ao mesmo tempo em que o mundo é global, o percurso da vida e as relações sociais concretizam-se em lugares específicos.

Destaca-se, ao revisar a literatura geográfica, a dificuldade que essa ciência enfrenta ao trabalhar com os conceitos relacionados ao espaço. Isso se justifica por que, ao longo do tempo, são apresentadas diversas interpretações nos mais variados campos do conhecimento, além de fazerem parte do senso comum, sendo muitas vezes utilizados de forma inadequada. Como explana Leite em seus estudos,

[...] uma das mais antigas definições de lugar, foi apresentada por Aristóteles, em sua obra intitulada “Física”, considerando o lugar como limite que circunda o corpo. Mais tarde, René Descartes afirma que além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação à posição de outros corpos (LEITE, 1998, p.9).

Na Geografia Clássica, o lugar, concebido em seu sentido locacional, era utilizado para definir a Geografia. Nesse momento, o estudo e a confecção de mapas eram um dos fundamentos da disciplina. La Blache, em 1913, ao descrever sobre as características próprias da Geografia, afirma que “a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens”, perdurando a definição de lugar como “área” por cerca de cinquenta anos nas produções geográficas (LA BLACHE 1913 *apud* HOLZER, 1999, p. 67).

Como se constata durante esses cinquenta anos, relacionou-se o conceito de lugar à origem da própria disciplina. Porém, a busca crescente da objetividade praticamente inviabilizou qualquer consideração que extrapolasse o seu significado locacional. Sauer (1983) talvez tenha sido o primeiro a desvincular o lugar do sentido estritamente locacional.

Isso por que ele via a disciplina geográfica como algo que estava "além da ciência", ou seja, que não devia necessariamente trilhar os caminhos preconizados pelos positivistas (SAUER, 1983 *apud* HOLZER, 1999, p. 67).

As discussões teórico-metodológicas sobre o lugar nas ciências ocorrem em diferentes perspectivas, em destaque as correntes humanistas, crítica e pós-crítica, tendo em comum o objetivo de superar a ideia do lugar como simples localização espacial absoluta. Leite coloca que,

Na Geografia particularmente, a expressão *lugar* constitui-se em um dos seus conceitos-chave. Apesar das amplas reflexões já realizadas a cerca do seu significado, é possível afirmar que este é o conceito menos desenvolvido neste campo do saber. Porém é possível identificar duas acepções principais, sendo estas consideradas em dois de seus eixos epistemológicos: o da Geografia Humanística e o da Dialética Marxista. Embora ambas as correntes possuam fundamentações filosóficas diferenciadas, têm em comum o fato de terem surgido como reações ao positivismo então vigente o qual permite a descrição da natureza a partir de leis e teorias assim como a dissociação Homem-meio (LEITE, 1998, p.09).

Segundo a autora acima, constata-se que, no campo da Geografia Humanística, o conceito surge no âmbito da sua consolidação, no início da década de 1970. Assim, destaca-se, nessa corrente de pensamento, a valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente. Para tanto, houve um apelo às filosofias do significado – fenomenologia, existencialismo, idealismo e hermenêutica – que em essência encontram na subjetividade humana as interpretações para suas atitudes perante o mundo (MELLO, 1990). Dentre os grandes expoentes afins a essa acepção, destacam-se Edward Relph, Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e J. N. Entrikin.

Para Tuan (1983), o lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo. Dessa forma, o autor expressa que:

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação (*fields of care*), mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação (TUAN, 1983, p. 421).

Ainda conforme Tuan (1983), lugar é o sentido de pertencimento à identidade do homem com os elementos do seu espaço vivido. No lugar, cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história de seus habitantes, assim compreendido justamente por não terem a ambiência como uma relação de estrangeiro.

No entanto, essa relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o lugar só ocorre se as pessoas voltarem-se para ele munidas de interesses predeterminados, ou melhor, dotados de uma intencionalidade. Como afirma Relph (1979), os lugares só

adquirem identidade e significado por meio da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas.

De uma forma ou de outra, os geógrafos humanistas admitem que o lugar permite focalizar o espaço em torno das intenções, ações e experiências humanas (desde as mais banais até aquelas eventuais ou extraordinárias) e que sua essência é ser um centro no qual são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência: o viver e o habitar, o uso e o consumo, o trabalho e o lazer etc., sobretudo, porque "[...] toda consciência não é meramente consciência de algo, mas de algo em seu lugar" (RELPH citado por HOLZER, 1999, p.72).

Outro significado de lugar diz respeito a sua compreensão enquanto expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva, associada ao positivismo ou ao Marxismo. Trata-se, na realidade, de uma visão na qual o lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade. Nesse sentido, o lugar apresenta-se como “o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto especificidade concreta e enquanto momento” (CARLOS, 1996, p. 16).

Para Carlos (1996, p. 26), o lugar é a “base da reprodução da vida”, podendo ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”. Essa concepção referida pelo autor busca fomentar uma discussão teórica sobre o conceito de lugar no período contemporâneo, marcado pela globalização e complexidade da relação local-global.

Então, pensar o lugar observando o cotidiano e suas interações e suas relações com outros espaços-tempos possibilita uma visão além de social e georeferenciada; além disso, abre espaço para uma perspectiva epistemológica que enxerga cotidiano com suas características de multiplicidade, dinamismo e imprevisibilidade. Ainda para Carlos,

O lugar é o produto das relações humanas entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que seja aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida (CARLOS, 2007, p.22).

Diante disso, verifica-se que, nessa articulação, são tecidas as identidades e as condições de existência que são delimitadas nas grandes linhas das pequenas escalas, quando se entende o cotidiano como condicionante do global.

Destaca-se que, na Geografia Crítica, a definição de lugar está ligada à globalização e modifica a relação espaço – homem. De acordo com Gonçalves (2007), o

lugar também faz parte do repertório analítico das correntes fundadas nos discursos da chamada Geografia Crítica que, no contexto da globalização, dispensam maior ênfase ao estudo do lugar. Muitos autores, entre eles não-geógrafos, como o filósofo francês Henri Lefebvre, dedicam-se aos estudos temáticos, notadamente os dedicados ao conhecimento das cidades. Nesse sentido, os geógrafos passam a entender o espaço a partir de uma articulação entre o local e o mundial, os quais são produto e condição para a reprodução das relações sociais. Sendo assim, o lugar é produzido de acordo com os modos de produção utilizados pelo homem ao longo de sua história.

Ao pensar como o homem organiza-se no espaço, percebe-se como o indivíduo ocupa os lugares, condição essa que irá depender de quais atividades ele desenvolve para atender suas necessidades e suas relações com os meios tecnológicos utilizados por ele. O lugar, sendo analisado de forma mais abrangente, constitui a dimensão da existência, manifestado, segundo Santos (1996), através de um dia a dia partilhado entre as mais diferentes pessoas, firmas, instituições-cooperação e conflitos, compondo a base da vida em comum.

Ainda sobre a relação dos lugares com o mundo global, Santos (2004) afirma:

(...) os lugares são condição e suporte de relações globais que, sem eles (lugares), não se realizariam, e o número é muito grande. As regiões se tornaram lugares funcionais do Todo, espaços de convivência. Agora, neste mundo globalizado, com a ampliação da divisão internacional do trabalho e o aumento exponencial do intercâmbio, dão-se, paralelamente, uma aceleração do movimento e mudanças mais repetidas, na forma e no conteúdo das regiões (SANTOS, 2004, p. 156).

A modernidade com seus avanços, sem dúvida, não destrói as especificidades e também não torna as culturas homogêneas, mesmo sendo o momento atual marcado por um processo dialético entre o local e o global. Assim, a permanência de rituais e de cerimônias - em que prevalecem códigos e símbolos originais ou recriados em função do contato com outras culturas - atua como baterias que guardam e recarregam o sentido da comunidade, as quais são dotadas de memórias coletivas, recheando os indivíduos de sentimentos de pertencimento (FEATHERSTONE, 1995).

Ferreira (2000) afirma que, a partir dessas duas acepções aparentemente conflitantes e irreconciliáveis (que vão de uma relação autêntica com o espaço, por um lado, à materialização da relação local-global, por outro), estudos recentes têm buscado um ponto de contato, ao enquadrar o lugar como um campo de articulação das questões cruciais para a compreensão da existência humana e sua relação com um ambiente cada vez mais fragmentado e globalizado.

Dentre os autores que buscam sintetizar aquelas diferentes acepções, sobressai Oakes (citado por FERREIRA, 2000), para quem o lugar é o sítio de identidades

significativas e atividade imediata, é uma consequência de ligações que o convertem mais em uma rede dinâmica do que uma localização ou sítio específico. Segundo esse autor, o lugar não deve ser compreendido como um contraponto conceitual a uma vaga modernidade "deslugarizada", pois o que acontece no lugar não é simplesmente uma resistência às tentativas de hegemonia histórica e espacial, mas uma luta para se colocar como sujeitos da história e da espacialidade.

Dessa forma, conhecer o lugar onde a escola do campo está inserida torna-se imprescindível ao educador, ao realizar sua atividade docente, bem como ao aluno que deste meio faz parte. Desse modo, ambos poderão perceber o significado, as vivências, a valorização da história, das raízes e da cultura desse lugar. Tuan (1983) destaca que o espaço somente passa a ser lugar no momento em que adquire uma definição, uma intimidade e uma significação pelo espaço. Do mesmo modo, o lugar, para Santos (1996), constitui-se na dimensão de existência e manifesta-se no cotidiano e nas relações sociais. Santos (2004, p. 56) ainda acrescenta: "É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele, o recôndito, o permanente, o real triunfa sobre o movimento, o passageiro, o imposto, o de fora. É a partir do lugar que nos identificamos no espaço e no mundo".

O lugar passa a ser qualificado conforme sua história, cultura e relações do homem com a natureza. Segundo Santos (2004): "a cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio" (SANTOS, 2004, p. 326).

A escola do campo, hoje, representa um lugar onde se produzem e reproduzem dinâmicas mais próximas às ambiências urbanas, em função das vivências dos educadores, o que leva a educação desenvolvida nessas escolas ao confronto entre os anseios da instituição com o lugar. Nesse sentido, a escola do campo, dentro do contexto da educação nacional, tendo em vista suas peculiaridades e a dinâmica singular que a envolve, necessita, urgentemente, uma política educacional que contemple as necessidades da sociedade rural, fundamentada nos princípios da solidariedade, da cidadania e do direito de todos vivenciarem a democracia, a justiça social e o acesso aos meios de instrução e de formação do ser humano (LEITE, 1998).

Por meio da vivência do educador nas ambiências próximas à comunidade escolar, são construídos outros saberes, os quais são ligados à realidade do lugar no contexto da vida das pessoas, à forma de produção no espaço e ao tempo. Esses saberes estão ligados ao cotidiano da escola, marcado pela cultura e pelo imaginário da sociedade, o que, segundo Santos (1996), é a realização da história. Já Tuan (1983) trata o lugar como espaço vivido e classificado pela relação de pertencimento, ou seja, é o local onde as relações pessoais acontecem e onde o cotidiano processa-se.

Os Sujeitos², seus Saberes e Experiências na Escola do Campo

Ao abordar acerca dos sujeitos do campo, faz-se necessário salientar que os povos do campo possuem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano. Além disso, é um contexto que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011).

Nesse sentido, o conhecimento, o reconhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos sujeitos do campo são fundamentais. O campo enquadra-se no entendimento de ter seu próprio modo de vida sociocultural, afirmando suas identidades, bem como suas lutas e seus anseios. Assim, a relação entre os sujeitos do campo está baseada nos saberes sociais edificados na vida cotidiana, construindo a história do lugar (PIRES, 2012).

A educação faz parte da vida, e a escola deve ser o espaço da socialização, integração entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano da sociedade, formando sujeitos sociais. Risso (2006) expõe que:

Por entendermos que a educação está estritamente ligada à vida, e que a escola deve ser o espaço de socialização dos conhecimentos já construídos e espaço de construção de outros e novos conhecimentos necessários à vida, lutamos para que a escola a ser frequentada pelas crianças do campo seja no campo e construída por seus sujeitos, daí porque escola no e do campo (RISSO, 2006, p.135).

Concordando com o autor acima, percebe-se que compreender a identidade da escola do campo requer o reconhecimento da relação entre a cultura e escola. O saber social constitui os conhecimentos, habilidades e valores que são produzidos em uma classe social em um determinado período histórico. Nesse contexto, é necessária a discussão em torno dos saberes construídos no meio rural. Para Damasceno (1993),

O conceito de saber social, quanto a esse aspecto, aproxima-se da concepção de “saber cotidiano” de Agnes Heller (1987). Esse é entendido como o saber básico que os integrantes de um determinado grupo social necessitam para participar de seu ambiente, qualificando-se por ser prático (em termo técnico, político, religioso, etc.), mediante o qual o sujeito interfere na vida cotidiana. Portanto, o saber cotidiano refere-se a situações particulares, distinguindo-se do “saber metódico (Pinto, 1967) ou saber científico (...)” (DAMASCENO, 1993, p. 55).

A ideia que a autora apresenta é detalhada pelas marcas dos sujeitos do campo na prática produtiva e política, como também no conhecimento apropriado por eles nas

² Os sujeitos delimitados como objeto de pesquisa são os professores de Educação Infantil.

relações pedagógicas que efetua com os diferentes agentes educacionais que atuam no meio rural (professores, técnicos etc.). Isso significa dizer que os saberes e as experiências que esses agentes trazem traduz-se em saber social, quando apropriado e incorporado pelos sujeitos em função da sua prática social (DAMASCENO, 1993).

Desse modo, estudar o lugar, no contexto da escola do campo, significa compreender o lugar onde se vive além das condições humanas e naturais, buscando sua identidade com o espaço. Isso por que nenhum lugar surge do nada, ele é o resultado da história das pessoas que ali viveram, ou vivem, de como se estabeleceram, ou estabelecem suas relações de trabalho de produção, enfim de como se manter em sociedade. Portanto, é muito importante analisar os vínculos afetivos que ligam a determinados lugares, pois para a criança aquele é o lugar conhecido, é onde ela se sente segura muitas vezes.

Deve-se ter clareza que, para obter a maior compreensão no estudo do lugar, não se pode estudá-lo isoladamente no sentido de só se analisar os aspectos físicos e geográficos, deve-se sempre relacioná-lo com os aspectos históricos do lugar, pois é necessário entender a trajetória da construção do espaço, para posteriormente descrevê-lo e fundamentá-lo.

O professor, ao apresentar-se como sujeito ativo na construção de saberes que contribuem para o desenvolvimento integral de seus educandos, auxiliando, também, na educação dos demais membros da sociedade, ao integrar-se com o “lugar” onde se localiza a escola do campo, exerce papel fundamental na formação de todos os sujeitos. A formação de professores qualificados, que assumam um papel de mediadores, não somente em sala de aula, mas também na comunidade, é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Para tanto, é imprescindível que o professor integre-se à realidade do lugar e se identifique como agente daquela comunidade, o que, segundo Cunha, “(...) é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva, é uma realidade que se faz no cotidiano” (CUNHA, 1991, p. 169).

Assim, a reflexão constitui-se como um processo que acontece, principalmente, antes, durante e depois da ação pedagógica. Constitui-se, assim, uma relação dialética entre a teoria e a prática do professor, ou seja, uma relação dialética entre os saberes docentes (FREIRE, 1996).

É importante salientar que a noção de saber docente, em sentido amplo, “busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (GAUTHIER, 1998, p. 130). Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho, ao tipo de

conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica.

Os professores possuem saberes que servem de base para o ensino, os quais se articulam de maneira funcional na ação pedagógica em situações complexas do processo ensino-aprendizagem, mobilizando diferentes conhecimentos e competências profissionais. Faz-se necessário aos docentes possuir conhecimento dos conceitos e abrangências, os quais fundamentam o ensino do campo, a construção de diferentes habilidades e competências. Porém, ao ensinar os professores devem concretizar a prática pedagógica de forma a aproximar o espaço rural aos saberes científicos, à vivência social de seus alunos.

As experiências vividas em alguns contextos e tempos são trazidas como referenciais e diferenciais para a prática do educador, mas não existe um fim para a construção do repertório de docência. Há a possibilidade de um ensino contextualizado ao lugar se houver ação do professor, a qual está entrelaçada aos saberes docentes que se constituem em um processo contínuo e progressivo de construção, os quais são utilizados na prática pedagógica do professor, proporcionando o entendimento dos seus conceitos, objetivos e práticas educativas e de como é possível agregar os conteúdos de cada disciplina ao contexto do campo. Com isso, percebem-se os conhecimentos necessários ao professor, no sentido de compreender como ele organiza e programa a gestão da matéria e a gestão da classe (GAUTHIER, 1998). Ou seja, engloba-se a visão de currículo e como ele é articulado em relação aos conhecimentos do ensino rural; os conteúdos, os objetivos, o planejamento e a opção metodológica de ensino; os materiais/recursos; a relação entre professor e aluno; e como o processo avaliativo que dá suporte para (re) planejar e/ou redimensionar, a organização do processo educativo.

Nesse contexto, os educadores do campo, em suas práticas pedagógicas, não podem desconsiderar o lugar onde a escola pertence, bem como, os saberes, suas relações e experiências presentes. Esses devem ser trabalhados no cotidiano escolar, contextualizando-os com os saberes científicos, valorizando, assim, o educando do campo e sua história, suas raízes. Inclusive, Tuan (1983) enfatiza isso quando afirma que o “lugar” onde os sujeitos marcam sua história registra seus saberes, determinando em sua trajetória de vida as marcas na história do lugar.

Assim, mais uma vez, faz-se preciso, com todas as transformações no mundo atual, de uma educação que promova a autonomia e forme sujeitos históricos pensar no papel do professor que atua na escola do campo, o qual constrói na relação com o lugar a sua formação no cotidiano. Para Arroyo:

Formamo-nos como sujeitos sociais e culturais, colados a um lugar; a um espaço e num tempo, a práticas concretas. Toda a formação e

aprendizagem são culturalmente situadas. É atividade, é contexto, são recursos, forma e procedimentos que dão a mente a sua forma, que nos dão a forma. Nos formamos situados, em um lugar e em um tempo (ARROYO *apud* SILVA, 2006, p. 145).

Silva (2006) deixa claro o papel da escola na formação dos sujeitos do campo e suas relações com o lugar. Destaca, então, que ser educador do campo: “é um modo de vida, é um jeito de se relacionar, uma postura frente ao mundo ao processo de educação em que está inserido. Ser educador é estar comprometido, em qualquer espaço, com a formação das pessoas (...)” (p.146).

Logo, de acordo com Silva (2006), o processo de formação é dificultado pela presença de professores urbanos nas escolas localizadas no campo. Apesar dos esforços dos educadores, eles não têm domínio da realidade, ficando difícil a compreensão da proposta de educação dos camponeses, ocorrendo, assim, uma desvalorização da história do lugar e o não reconhecimento de saberes sociais, diferentes dos existentes nas ambiências urbanas. Para tanto, faz-se necessário pensar a escola como um instrumento de formação e não apenas de informação, resgatando a cultura, a história do lugar, o que pode servir de recurso para a compreensão da realidade pelo professor. Assim, o saber é construído em sala de aula, estabelecido pelo professor a partir do estudo do lugar em que está inserida a escola.

O estudo do lugar onde a escola está inserida perpassa também o conhecimento das questões socioeconômicas que englobam o campo e suas políticas públicas. Dessa forma, os professores devem visualizar o contexto e as relações sociais, culturais e principalmente econômicas que envolvem a comunidade escolar. Muitas vezes, são essas condições que vão definir o futuro dos sujeitos – no caso os alunos do campo – em sua continuidade dos estudos ou ainda de sua volta e/ou permanência no campo.

Educação Infantil

A educação é de fundamental importância para os seres humanos, uma vez que possibilita não só o acesso a várias informações, como também a construção de saberes, conduzindo a busca de novos caminhos para a compreensão das ações humanas na sociedade. Ela não é simplesmente uma oportunidade de descoberta, mas é um direito social do indivíduo garantido por lei e deve atender às peculiaridades de cada indivíduo, seja este do campo ou da cidade, seja adulto, jovem ou criança.

Nas décadas de 1980 e 1990, enfrentou-se um momento de transição da Educação Infantil, passando de uma perspectiva apoiada no paradigma da necessidade, no sentido da família de centros urbanos, para um paradigma do direito a criança, a criança sujeito de direitos, cidadã. Refere-se ao direito a processos de socialização complementares aos da

família, que ocorrem em ambientes em que são potencializados as interações entre crianças de diferentes e de mesma idade, sendo permitida a vivência de diferentes experiências nos processos de conhecimento do mundo, do seu entorno e si próprias. Essa passagem marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança, em ambiente coletivo.

Nesse sentido, a Educação Infantil é assegurada na Constituição de 1988, como um direito da criança, um dever do Estado (artigo 205; artigo 208, inciso IV). Seu oferecimento gratuito (artigo 206, inciso IV) é considerado um direito social dos trabalhadores rurais e urbanos, visando a melhoria de sua condição social (artigo 7º, inciso XXV). Ressalta-se ainda na Constituição que a criança tem direito à educação de qualidade (artigo 206, inciso VII) e em igualdade de condições para acesso e permanência (artigo 206, inciso I).

Definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96) como “primeira etapa da Educação Básica” (artigo 29), à qual é delegada a finalidade de “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), é oferecida em creches e pré-escolas, integrando o sistema de educação, fortalecendo como um direito de toda criança, independente de suas vinculações com a cidade ou com o campo. (BRASIL, 1996).

Na observância às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 1999, (Resolução CNE/CEB nº 1/1999), as creches e pré-escolas se “caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”.

Assim, baseada nas ideias de Bernard Charlot, pesquisador francês, a educação Infantil, constitui-se como um espaço-tempo de crescimento e de valorização humana, do cuidado e da educação do sujeito, de suas aprendizagens e de sua relação com o saber, possuindo um sentido para a vida das crianças. (CHARLOT, 2000).

Com a aprovação da Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009, entre outras disposições, a Constituição Federal ganhou nova redação (incisos I e VII do artigo 208), de forma a prever a obrigatoriedade de matrícula para crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil, o que vem a instituir novas dimensões para esta faixa etária com relação às questões do direito à creche/pré-escola, tendo os sistemas de ensino até 2016 para implantar progressivamente esta obrigatoriedade da matrícula.

Silva & Pasuch (2012) expõem que a oferta de Educação Infantil só começou a ganhar um pouco mais de consistência com DCNEI, uma vez que as mesmas orientam para

a superação dessa realidade e para a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos, o que desafia a ampliação da rede e qualidade de seu funcionamento, principalmente no campo.

No entanto, a questão de fundo que se coloca não é mais “por que” ofertar Educação Infantil, mas “como” garantir o direito à creche/pré-escola para todas as crianças. Na prática, ainda são tímidos os investimentos nesse sentido, especialmente no ensino público rural.

Nesse contexto, criar vagas na Educação Infantil em escolas do campo constitui-se em um grande desafio nacional, uma vez que, em muitos dos espaços rurais brasileiros, sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade (SILVA; PASUCH, 2012). Por sua vez, se a oferta de vagas configura-se um desafio, a discussão que predominantemente circula em torno da Educação Infantil, não repercute a problemática do campo, ou seja, os debates em relação à infância não abordam a criança do campo concreta, seus modos de vida, suas brincadeiras, seus símbolos, seus interesses, sua participação social, enfim desconhecem o contexto do lugar onde está encontra-se inserida.

Apesar dos avanços no âmbito da Educação do Campo, na prática, existe ainda uma barreira muito forte entre a identidade cultural da escola do campo e sua vinculação com o contexto no qual está inserida. Esse fato decorre por que vivemos em uma sociedade urbanizada, industrializada, e as escolas do campo estão, constantemente, sofrendo imposições do modelo educativo desse meio. Entretanto, é oportuno salientar que campo e cidade não são faces dicotômicas de uma sociedade, ou seja, uma não exclui a outra. Para Vendramini (2008), a relação entre campo e cidade deve ser entendida no âmbito das diferenças, e não no da dualidade, é como se cada um fosse complementar ao outro, sem imposições e limitações diante dos acontecimentos.

O povo do campo possui uma identidade própria, um aspecto cultural construído e produzido no amplo movimento com a terra. Essa ideia é percebida na afirmação dos autores abaixo:

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15).

Ao dialogar com os autores acima, percebe-se que a escola do campo vai além das primeiras letras, da palavra presa no caderno, da escola dos livros didáticos. A escola do campo articula-se por meio dos processos educativos que passam pelo conjunto de

experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, os fundamentos teórico-práticos desenvolvidos com as classes de educação infantil do campo precisam refletir sobre o geral e o específico, ou seja, necessitam debater os limites existentes entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as particularidades e as diversidades do lugar (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Constata-se, então, um importante fundamento da prática pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem não devem se desenvolver apartados da realidade de seus educandos, tornando-se um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que há o direito de acessar com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e nas diferentes áreas do conhecimento.

No campo, existe uma vida própria, com conhecimentos específicos daquele povo, tornando-se necessária à investigação da identidade dos lugares e dos sujeitos a partir das pessoas que ali vivem, do reconhecimento de suas crenças, religiões, dificuldades, anseios de vida destas pessoas, enfim, da cultura daquele espaço.

Neste sentido, o lugar como categoria de análise geográfica merece destaque quando se trata da formação de sujeitos de Educação Infantil do e no Campo. Conhecer o lugar, bem como seu significado na história da sociedade, representa valorizar as origens culturais. Para Santos (1996), o lugar compõe-se de dimensão de existência e se manifesta no cotidiano, nas relações sociais, nas firmas e nas instituições.

Ainda em relação ao lugar, Yi-Fu Tuan (1983) comenta:

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar a medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor[...]as ideias de espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 6).

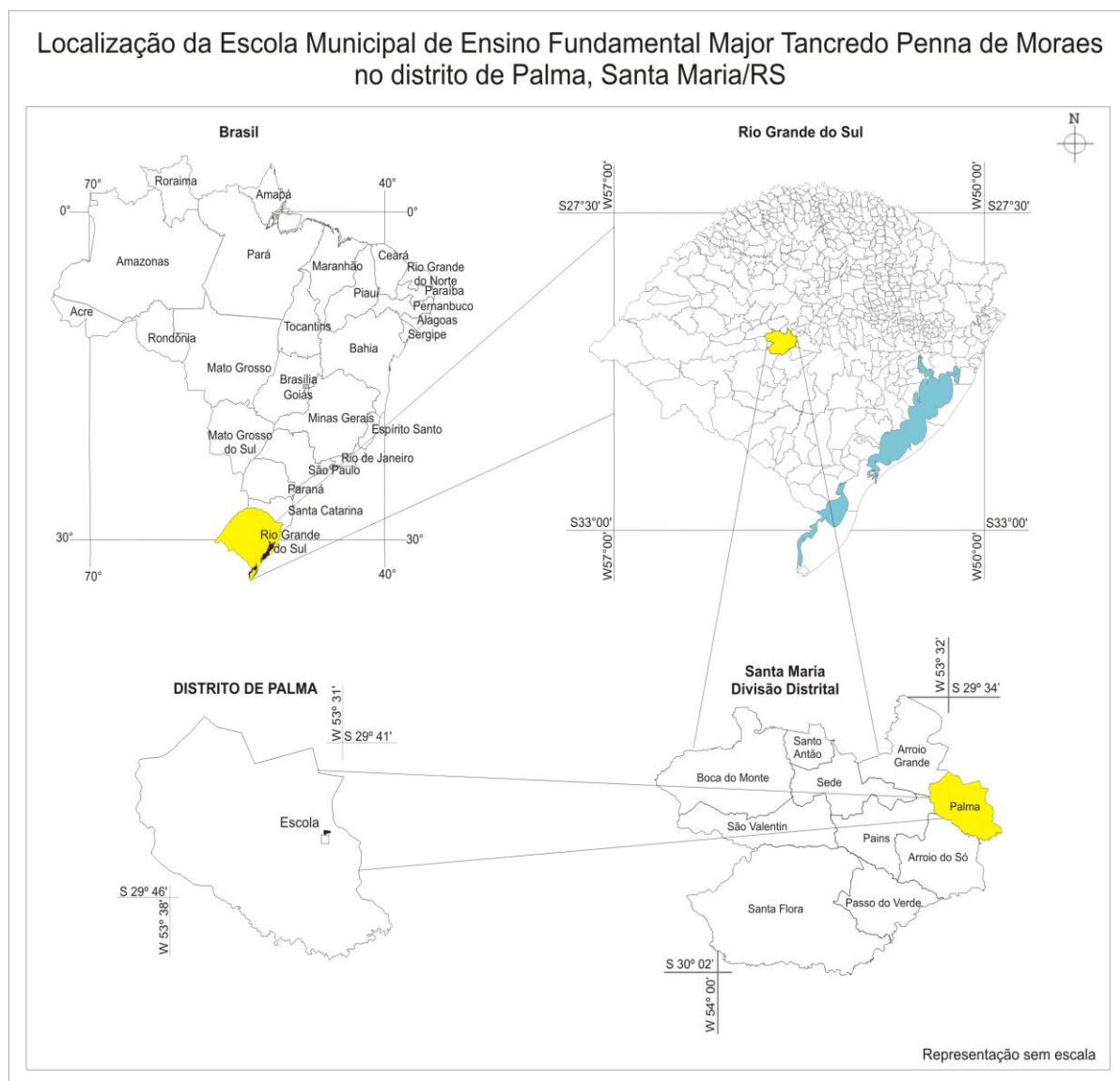
Essa visão busca delimitar que o espaço somente passa a ser lugar no momento em que adquire uma definição, uma intimidade e uma significação por este espaço. Assim, o papel do professor junto aos educandos é de ver e compreender a realidade para poder expressá-la e descobri-la, dando a esses sujeitos a oportunidade de realizar a sua análise crítica, e a ação sobre essa realidade.

Nesse processo, toda a informação fornecida pelo lugar e pelo grupo social nos quais a criança está inserida é importante, uma vez que instiga novas descobertas, que podem estar relacionadas à sua própria vida, sobre as relações entre as pessoas do lugar e questões específicas do meio ambiente onde residem.

Experiência Docente: Requisito para Discutir a Realidade da Educação Infantil no/do Campo

Com o propósito de tencionar questões acerca do ensino de Educação Infantil no campo, o estudo está focado em uma prospecção exploratória, bem como na própria experiência como docente de classe multietária em uma escola do campo do município de Santa Maria/RS. Nesse contexto, relata-se a experiência docente vivida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, situada na Rodovia RST 287, Km 23, no distrito de Palma, 8º Distrito de Santa Maria/RS.

Figura 01: Mapa da Localização da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes no Distrito de Palma, Santa Maria, RS.



Fonte: Elaboração própria.

O município de Santa Maria situa-se no centro do estado do Rio Grande do Sul. É considerado o 5º mais populoso do estado, possuindo 261.031 habitantes, sendo 12.638 localizados no meio rural, dividido em 10 distritos, com exceção do 1º Distrito (Sede) (IBGE, 2010).

Nesse contexto, até o ano de 1989, Santa Maria possuía uma das maiores redes de escolas do Estado, contando com um total de 170 escolas, das quais 126 (74%) localizavam-se na zona rural do Município. As escolas, na sua maioria, eram de classes multisseriadas, atendidas por um só professor, que trabalhava com quatro níveis de ensino em uma só sala (1ª à 4ª série), enfrentando diversas dificuldades, tais como: grande repetência dos alunos; evasão escolar, principalmente, em época de colheita; falta de espaço físico; dificuldades de acesso às escolas tanto do aluno quanto do professor; e unidocência em classes multisseriadas (SPIRONELLO & BEZZI, 2001).

Com base na realidade exposta, a Prefeitura do Município de Santa Maria passou a elaborar um diagnóstico, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino no espaço do campo, ocorrendo, em algumas escolas, uma melhoria na infraestrutura e na ampliação dos prédios. Além disso, o sistema de transporte escolar foi reorganizado para atender essa população. Efetuou-se, também, a compra de equipamentos para o desenvolvimento tanto das atividades administrativas quanto das pedagógicas. Todas essas ações configuraram um projeto piloto que ficou conhecido como “Nuclearização de Escolas da Zona Rural” de Santa Maria (MOURA, 2009).

Assim, esse projeto constituiu-se em um processo gradativo de agrupamento de pequenas escolas com classes multisseriadas e unidocentes em uma Escola-Núcleo, apresentando, desse modo, características específicas de trabalho e organização com um plano pedagógico vinculado às necessidades da população que reside no espaço rural do Município. Diante desse quadro, as Escolas-Núcleo vieram com o intuito de modificar o ensino no meio rural, possibilitando aos jovens um ensino de melhor qualidade, oportunizando a conclusão do Ensino Fundamental e abrindo espaço para construção de um futuro mais sólido e aberto a novas perspectivas, como relata os autores abaixo:

No discurso de gestores públicos das várias esferas governamentais, esse aumento significativo do investimento no transporte escolar no período mais recente associado ao processo de nucleação das escolas, de forma recorrente, tem sido apresentado enquanto elemento estratégico de sua política educacional implementada e enquanto expressão do compromisso assumido para assegurar a todos os estudantes do meio rural o direito de acessar a Educação Básica (BARROS & HAGE, p. 12, 2011).

Segundo os dados do Educacenso de 2012, a rede municipal de Santa Maria atende aproximadamente 19.338 alunos, distribuídos em oitenta escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino

Profissionalizante (EMAI), contando com um quadro de 1558 professores. Nesse contexto, 71 escolas situam-se no 1º Distrito/sede que é considerado urbano, sendo 45 de Ensino Fundamental, e 9 escolas situam-se no campo, distribuídas nos demais distritos do município, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Número de escolas de Ensino Fundamental, alunos e classes multietárias nas escolas do campo por Distrito de Santa Maria, em julho de 2013.

Distrito	EMEF ¹	Alunos	Classes Multietárias
2º/São Valentim	José Paim de Oliveira	147	1
3º/Pains	Bernardino Fernandes	119	--
	João da Maia Braga	387	--
	Pedro Kunz	63	--
4º/Arroio Grande	-		
5º/Arroio do Só	-		
6º/Passo do Verde	Irineo Antoline	33	--
7º/Boca do Monte	João Hundertmarck	244	--
8º/Palma	Major Tancredo Penna de Moraes	114	2
9º/Santa Flora	Santa Flora	157	1
10º/Santo Antônio	Intendente Manoel Ribas	97	1
Total	9	1361	5

¹ EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

(-) Distrito sem escola Municipal.

(--) Escola sem Classes Multietárias.

Fonte: Dados não publicados, pesquisados pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/SMED-julho de 2013

A EMEF Major Tancredo Penna de Moraes resultou do processo de nucleação do ensino (1991 a 1994), no qual as escolas isoladas das comunidades vizinhas (Tabela 2) foram integradas. Portanto, a escola formou-se a partir do fechamento de oito pequenas outras escolas multisseriadas localizadas nas comunidades próximas. Com o processo de nucleação, o transporte escolar passou a percorrer pelas localidades, em aproximadamente, uma distância de 30 Km, trazendo os alunos para a escola núcleo.

A princípio, mais especificamente entre 1994 a 2009, as aulas aconteciam em horário alternado, ou seja, anos iniciais à tarde, e anos finais pela manhã. A partir de 2010,

em horários integral-alternado, ou seja, nas segundas, terças e quintas-feiras, os alunos que cursam as séries iniciais têm aula (Pré-escola, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos); já nas segundas, quartas e sextas-feiras, os estudantes que cursam as séries finais (6º, 7º, 8º E 9º). Com o agrupamento das pequenas escolas, a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes passou a ter um número significativo de alunos, em torno de 250, em 1995. Fator esse que a transformou em escola seriada.

Tabela 2. Escolas nucleadas que formaram a atual EMEF Major Tancredo Penna de Moraes em 1995 com as respectivas localidades.

Localidade	Escolas Multisseriadas
Faxinal da Palma	Escola Municipal Faxinal da Palma
Faxinal da Palma	Escola Municipal Benjamin Constant
Faxinal da Palma	Escola Municipal Pillon
Santa Terezinha	Escola Municipal Olavo Bilac
Linha Sete	Escola Municipal Santa Augusta
Vale dos Panos	Escola Municipal Vale dos Panos
Vila Figuera	Escola Municipal Santo Antônio
São Sebastião	Escola Municipal São Sebastião
Total	8

Fonte: Dados não publicados, pesquisados pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/SMED-julho de 2013.

A partir da realidade apresentada nas Tabelas 1 e 2, constata-se que o reduzido número de alunos veio a ocasionar a necessidade de classes multietárias na Educação Infantil e multisseriadas nos Anos Iniciais, enquanto que, nos Anos Finais, o ensino organiza-se a partir do modelo seriado, independente da quantia de alunos matriculados.

A EMEF Major Tancredo possui atualmente 23 profissionais, incluindo 20 professores, uma secretária, um funcionário de serviços gerais e uma merendeira. Na escola estão matriculados 122 alunos, divididos em dez turmas, que vão da pré-escola ao 9º ano, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 3. Relação das Turmas com o Número de alunos e o Tipo de Organização das Classes da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes em julho de 2014.

Turmas	Número de Alunos	Tipo de Organização	Observações
Educação Infantil			
Pré-escola*	16	Multietária (nível A e B)	Atendido por um Professor
Pré-escola	15	Nível A (4 anos)	Atendido por um Professor

Pré-escola	14	Nível B (5 anos)	Atendido por um Professor
Anos Iniciais			
1º Ano	10	Seriado	Atendido por um Professor
2º e 3º Ano	14	Multisseriada	Atendido por um Professor
4º e 5º Ano	18	Multisseriada	Atendido por um Professor
Anos Finais			
6º Ano	09	Seriado	Currículo por disciplina**
7º Ano	13	Seriado	Currículo por disciplina
8º Ano	08	Seriado	Currículo por disciplina
9º Ano	05	Seriado	Currículo por disciplina
Total	122		

Fonte: Dados não publicados, controle interno da Secretaria da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, julho de 2014.

*Funciona em anexo à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Princesa Isabel, no Distrito do Arroio do Só, Santa Maria/RS * Diversas Áreas do Conhecimento.

Dessa forma, a nucleação provoca efeitos particulares na Educação Infantil, uma vez que a dificuldade de acesso aumenta quanto menor for a idade da criança, devido às restrições quanto ao transporte de menores desta faixa etária. Isso faz com que se organize a Educação Infantil alocada a Escolas de Ensino Fundamental, como também classes funcionando em salas anexas à escola-sede (SILVA; PASUCH & SILVA, 2012).

Cabe ressaltar que não existe, entretanto, uma legislação específica no que diz respeito à organização no interior da Educação Infantil, ou melhor, o agrupamento de crianças em creches e pré-escolas. De maneira geral, a estruturação predominante de turmas na Educação Infantil no Brasil tem sido feita por idade, apoiada numa concepção de desenvolvimento infantil que o divide em etapas ao longo do ciclo vital, assim como por uma prática que centraliza a organização do trabalho pedagógico nas possibilidades do(a) professor(a). Essa forma de divisão por faixa etária, embora encontre base nos Parâmetros Nacionais e seja vista como facilitadora do trabalho educativo com crianças pequenas em espaços coletivos, a mesma não é rígida e pode sofrer alterações.

Considerações Finais

Nos últimos anos, há uma incessante busca por alternativas e políticas que modifiquem a realidade rural, mas o campo continua a ser um lugar marcado por desigualdades que fortalecem as diferenças sociais. Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço não apenas de construção de conhecimentos, mas de preparação para a vida propiciando a formação de sujeitos históricos.

Ao estudar o espaço local, permite-se não só constatar, mas inclusive tornar mais complexa a organização e valorizá-lo por ser um meio próximo no qual o aluno está inserido, sendo palpável e conhecido. O espaço geográfico, em interação permanente entre a natureza e as ações humanas no seu fazer social, torna concreta as diferentes escalas de análise, do local ao global.

O estudo do lugar pode ser uma possibilidade de se fazer a relação do local com o global, tornando-se um recurso de fundamental importância. A leitura do lugar é o recurso que permite uma série de capacidades como a observação, o registro, a produção, a análise, a compreensão e a representação. Com isso, o papel do professor nesse contexto é de planejar com atenção a leitura do lugar e sensibilizar o grupo para o exercício, permitindo aprofundar o trabalho realizado qualificando os resultados. O aluno deve ser orientado para fazer a leitura da paisagem, no sentido que consiga levantar suposições, hipóteses e pensar soluções ou alternativas diferenciadas ao que se verificou como problemática. Portanto, a leitura do lugar possibilita, através da interpretação dos conceitos e da discussão de valores e atitudes do grupo em relação a um lugar: o seu lugar de vida ou no mundo, o lugar das coisas.

Ao construir os conceitos de espaço e de tempo, verificando a sua história de vida, vinculada com a história do lugar, com os saberes e experiências, o aluno começa a formular perguntas sobre como as paisagens foram criadas, que pessoas vivem ou viveram ali, como ocupam ou ocuparam aquele lugar, que atividades realizam ou realizaram. Através disso, o aluno começa a formular seus próprios conhecimentos, relacionando os seus saberes com o conhecimento fornecido pela escola.

Sendo assim, a concepção de lugar vincula-se ao processo de conhecimento, tanto auto como dos demais. Por isso, refletiu-se, nas esferas teórica e prática, sobre o lugar – do campo -, com o viés centrado na Educação Infantil, para reafirmar a significação de conhecer onde se fez e faz história, onde se vive e onde se convive. Dessa forma, uma proposta que entenda o lugar como parte intrínseca dos sujeitos, certamente, é bem-vinda na Educação do Campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (organizadores). **Por uma Educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. **Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar**: Reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanência nas comunidades do campo. UFPB, João Pessoa/PB, jun/2011.

BERRY, Chris. Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. **International Journal of Educational Development**, v. 21, p. 537-552, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. Brasília, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr/1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, entre outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 12 nov. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labor Edições, 2007, 85p. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>>. Acesso em Fevereiro de 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, M. Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo. Papyrus, 1991.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas. SP. Papyrus, 1993.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de Consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Nobel, 1995.

FERREIRA, Luis Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In **Território**, Rio de Janeiro, n. 9, p.65-83, jul./dez. 2000 <disponível em http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf>, acessado em 11/07/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. RS. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Repensando o Lugar na Geografia: Espaços-tempos Cotidianos de Conhecimentos e práticas Sociais**. Artigo publicado revista Geografia, Rio Claro, v. 32, n. 3, p.521-537, set./dez. 2007.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: **Território**. Rio de Janeiro: Garamond – LAGET/UFRJ, 1999, n. 03, p. 77-85.

HOLZER, Werther. **O lugar na geografia humanística**. In: Revista Território. Rio de Janeiro: 1999, ano IV, nº 7. p. 67-78. jul./dez.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Censo Demográfico 2008**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2013.

LEITE, Adriana. Lugar: duas acepções geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geociências**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998, v. 21. Disponível em: <http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf> acessado em 28/06/2013.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo**. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, 52 (4) 91-115, out./dez.1990.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: **Educação no Campo**. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em 18 de novembro de 2013.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RELPH, E. C. **As bases Fenomenológicas da Geografia**. Revista de Geografia, vol.4/nº7, p. 62-78, AGETEO - Rio Claro, São Paulo, 1979.

RISSO, Edson. et al. A infância no campo In CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição e DOLL Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PIONEIRA: NEAD, 2006.

SANTOS, Irene Fernandes dos. **Dissertação de Mestrado Escolas-núcleo como alternativa para a Educação Rural**. Santa Maria: UFSM/CE, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, Alexandra Borba et al. Formação de educadores e educadoras do e no campo. IN: CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição, DFOLI, Johannes (ORGS). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PIONEIRA: NEAD, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1º Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SPIRONELLO, Rosângela; BEZZI, Meri Lourdes. **Adequação do ensino de Geografia a realidade rural**: um estudo junto as escolas-núcleo do município de Santa Maria - RS. Revista Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v.11, n.1, jul., p.51-56, 2001.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago.2008.

Recebido para publicação em 26 de janeiro de 2015.

Devolvido para a revisão em 02 de dezembro de 2015.

Aceito para a publicação em 11 de janeiro de 2016.