

Educação do Campo e resistência: uma análise a partir da Metodologia da Instalação Geográfica

Maria Aparecida do Nascimentoⁱ 

Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, CE, Brasil

Emerson Ribeiroⁱⁱ 

Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, CE, Brasil

1

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões sobre Educação do Campo e resistência. A temática é parte da dissertação em andamento, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri- URCA, cujo objetivo é analisar práticas de resistência no campo. Para tanto, busca situar historicamente o contexto da Educação destinada aos povos do campo que evidencia um modelo EDUCACIONAL que favorecia o estado de dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores, elevar a produtividade no campo e evitar o enfraquecimento político e social do patriarcalismo. O estudo baseia-se nos fundamentos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Pires (2012). Dentre outros que nos ajudaram com as discussões e aprofundamento sobre a temática. A partir dessa problematização trazemos a proposta metodológica da Instalação Geográfica, idealizada por Ribeiro (2014,2016) a qual evidencia a possibilidade, de Brasil resistência ao modelo homogêneo de educação.

Palavras-chave: Educação do Campo. Instalação Geográfica. Resistência. Criatividade.

Rural Education and Resistance: an analysis based on the Methodology of Geographical Installation

Abstract

The presente article shows reflections about Rural Education and Resistance. Its thematic is part of the essay in progress of Professional Master's in Education at Regional University of Cariri – URCA, whose objective is to analyze resistance practices in the countryside. Therefore, it seeks to situate historically the context of Education for rural people, which highlights an education model that favors the state of domination of agrarian elites over rural workers, elevating productivity in the countryside and avoiding the political and social weakening of patriarchy. This study is based on fundamentals of Arroyo, Caldart and Molina (2011), Pires (2012) among others who helped us with the discussions and deepening about the thematic. From this problematization we bring the methodological proposal of the Geographical Installation idealized by Ribeiro (2013, 2016), that highlights the possibility of resistance to the homogeneous model of education.

Keywords: Rural Education. Geographical Installation. Resistance. Creativity.

Educación rural y resistencia: un análisis basado en la Metodología de Instalación Geográfica

Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre la educación rural y la resistencia. El tema es parte de la disertación en curso, del Máster Profesional en Educación de la Universidad Regional de Cariri-URCA, cuyo objetivo es analizar las prácticas de resistencia en el campo. Con este fin, busca situar históricamente el contexto de la Educación para la gente del campo que evidencia un modelo de educación que favoreció el estado de dominio de las élites agrarias sobre los trabajadores, para aumentar la productividad en el campo y evitar el debilitamiento político y social del patriarcado. El estudio se basa en los fundamentos de Arroyo, Caldart y Molina (2011), Pires (2012). Entre otros que nos ayudaron con las discusiones y profundizar en el tema. De esta problematización, traemos la propuesta metodológica de la Instalación Geográfica, idealizada por Ribeiro (2014,2016) que muestra la posibilidad de resistencia al modelo homogéneo de educación.

Palabras clave: Educación rural. Instalación Geográfica. Resistencia. Creatividad.

2

1 Introdução

Ao analisarmos o contexto educacional brasileiro, podemos perceber que a educação do campo tem suas bases numa tensão onde se cruzam diferentes interesses, tais como: da sociedade civil, do Estado e dos empresários. No sec. XIX, o desenvolvimento do capitalismo, implicou o deslocamento da vida societária do campo para a cidade, e de agricultura para a indústria, não obstante, nos anos 20, o processo de industrialização provocou um intenso movimento migratório interno, pois, um significativo número de pessoas do meio rural migrou para os centros urbanos, causando assim um grande problema social.

Nesse sentido, surge o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores e, sobretudo para estabelecer a harmonia nas cidades e elevar a produtividade no campo. Assim, em meio a esse contexto, emerge o discurso do “Ruralismo pedagógico” pautado na defesa das virtudes do campo e da vida campesina, escondendo a preocupação com o



esvaziamento da população que estava ocorrendo no campo, bem como o enfraquecimento político e social do patriarcalismo.

De acordo com Pires (2012, p. 83) No início do século XX, o ruralismo pedagógico conseguiu adesão no movimento nacionalista e no movimento católico, os quais valorizavam a mesma visão fisiocrática em que a riqueza tem origem na produção agrícola e defendem que o Brasil tenha um destino econômico agropecuário.

Estudos apontam que essa concepção permanece até meados de 1930, período em que ocorrem transformações no modelo econômico. Concomitante a isso, eclodem os princípios liberais da Pedagogia Nova que defende ideias de igualdade do indivíduo perante a lei e liberdade de iniciativa. Não obstante, é atribuída à escola a tarefa de solucionar os problemas sociais da população. É nessa linha de pensamento que foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, pautado na relação entre educação e desenvolvimento, em que as demandas do campo e da cidade fossem consideradas de forma igual. Nesse contexto:

A constituição de 1934, marcada pelas ideias do movimento renovador, cujo artigo 149 coloca que a educação é direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitante com a família, apresenta uma referência a educação rural, que se formava a partir de um modelo de dominação da elite latifundiária. (PIRES, apud PIRES, 2008).

Vale destacar que foi atribuída à União a incumbência do financiamento do ensino nas áreas rurais. Na referida constituição (1934) o artigo 156, parágrafo único, determina que: “Para a realização do ensino nas áreas rurais, a União reservará, no mínimo vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. No entanto, as evidências mostram que não foram desenvolvidas políticas públicas para garantir tal determinação, isso significa dizer que a lei não foi garantida, ou seja, ficou apenas no papel.

A partir do exposto, propomo-nos a realização da presente pesquisa, cujo objetivo é analisar práticas de resistência na Educação do Campo. O estudo está ancorado na abordagem qualitativa, Mynayo, (2007, p.21), revela que a pesquisa qualitativa: [...] “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças,





valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A fundamentação teórica baseia-se nos fundamentos elaborados por Arroyo, Caldart e Molina (2011), Pires (2012), Ribeiro (2013, 2016), Dentre outros, que nos ajudarão com as discussões e aprofundamentos sobre a temática. Tais estudos nos fazem perceber a necessidade de refletir sobre os desafios que permeiam a educação do Campo, com vistas a contribuir para o debate e, sobretudo, com práticas pedagógicas que favoreçam a melhoria, tanto do desenvolvimento profissional, como da comunidade envolvida nessa investigação.

Assim, após elencarmos a problemática que assola a educação no meio rural, trazemos uma proposta metodológica que explora a criatividade relacionando-a ao campo educacional, a fim de instigar os alunos no processo de aprendizagem, com o intuito de compreender o contexto em que estamos inseridos.

2 A educação rural a serviço da subordinação da sociedade agrária ao capital e a sociedade urbano-industrial

Apesar do Brasil ser um país predominantemente agrário, durante muito tempo, a educação no meio rural não foi motivo de atenção por parte do poder público. Tal afirmação pode ser constatada pelo fato de que só a partir dos anos de 1930 ocorreram programas efetivos de escolarização para as populações do meio rural. No entanto, tais programas escondem interesses que não dialogam com as reais necessidades dessa parcela da população.

Assim, em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, cujo objetivo foi a expansão do ensino e preservar a arte e o folclore rural. Isso nos remete a ideia de que a educação no meio rural teria a intenção de preservar a cultura local. Dessa forma, as ideias do grupo dos pioneiros do Ruralismo Pedagógico se consolidam, onde uma de suas principais defesas era a de uma escola capaz de nortear a ação para





a conquista da terra e obter seu desenvolvimento individual e do coletivo. No entanto, o real interesse dos grupos dominantes, era evitar o esvaziamento do campo e consequentemente o enfraquecimento político do patriarcalismo.

Nesse sentido, a educação rural na constituição de 1937, vincula a educação ao mundo do trabalho, e está voltada a atender os interesses da industrialização, pois, a proposta de sua implementação estava subordinada ao Estado ou às indústrias e aos sindicatos, assim, foi atribuído ao Estado a missão de criar institutos de ensino profissional e contribuir com as indústrias, criando escolas para os filhos dos operários, onde eles aprenderiam ofícios que atendessem as necessidades das fábricas.

É nessa perspectiva que segundo Jesus e Faroeste, (2013, p.4) a Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR) foi criada, no final da segunda Guerra Mundial, em consonância com a política Norte- Americana. De acordo com esses autores:

(...) houve também a criação e a instalação das Missões Rurais que, por meio do apoio financeiro dos Estados Unidos e do Brasil, colocaram à disposição da CBAR um grupo de especialistas em educação e extensão rural, além disso, , concederam bolsas de estudo para o treinamento de brasileiros na América do Norte(...) Tais práticas foram instituídas sem levar em consideração os saberes das populações a que foram destinados, ou sem discussão de uma especificidade de formação, contextualizada, compreendida a partir das necessidades dos sujeitos. (JESUS E FOERSTE, 2013, p. 4).

Nesse contexto, na década de 1940. Foi criada no Brasil, mais especificamente em Minas gerais, e se estendendo posteriormente para todo Brasil, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), sob o patrocínio americano. Pautada na ideologia, de desenvolvimento e crescimento do meio rural, bem como do povo que ali vivia, as concepções contidas no projeto educativo mantinham a visão tradicional colonialista, no entanto o discurso era de desenvolvimento agrário.

Portanto, de acordo com Pires (2012. P.84), em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46), “que propunha como objetivo principal a preparação profissional para os (as) trabalhadores (as) da agricultura”. No que se refere ao ingresso em cursos superiores, o autor destaca que a referida lei, no





artigo 14, apresentava restrições para o ingresso, se os cursos não fossem diretamente ligados ao técnico agrícola. E ainda:

A constituição de 1946 propôs organizar o sistema educacional de forma descentralizada administrativa e pedagogicamente, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, pois esta deveria propor as linhas gerais para a Educação nacional. Vinculou recursos para despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. No seu artigo 168, inciso IV, estabelece a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas não contemplou as empresas agrícolas, o que, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2012, p. 9), “denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe *status* constitucional”. (PIRES, 2012, p. 85).

Percebe-se, portanto, que a população rural, ao longo dos tempos foi tratada de forma marginalizada, ou seja, essa parcela da população, não tem sido vista como sujeitos de direito, e mesmo quando os discursos da elite parecem focar atenção especial a esse grupo, o que está em jogo de fato, são os interesses de quem detém o poder. Ainda de acordo com Pires (2012), “é nas décadas de 1950 e 1960 que a educação rural é considerada mais seriamente pelo Estado, justamente em um período de extrema atenção às questões urbanas e, conseqüentemente sobre o desenvolvimento industrial”.

No entanto, os ideais de desenvolvimento da economia e a ideologia do progresso são elencadas no pressuposto de campo como lugar de atraso. É nesse contexto que surge a proposta de produção do conhecimento técnico-agrícola, junto ao investimento na agricultura. Essas decisões foram tomadas nos Estados Unidos, que por sua vez é responsável para destinar fundos para a maioria dos projetos de educação rural da época.

De acordo com Leineker e Abreu (2012), “em 1964, já sob o governo militar, o Brasil opera a abertura ao capital estrangeiro como maneira de subsidiar o crescimento da economia, tendo os Estados Unidos como grande aliado”. Assim, a educação rural visa modernizar o campo, com vistas a alinhar a economia brasileira aos interesses do capital estrangeiro. Portanto:





A CNE, ao vincular a sua proposta de educação, desconsiderou a problemática da realidade rural e dos povos do campo em suas dimensões políticas, socioculturais, econômicas, institucionais e ambientais. Os segmentos rurais, como trabalhadores(as) rurais sem terra, arrendatários(as), parceiros(as) e agricultores(as) familiares, não possuíam representatividade, e, conseqüentemente, não tinham vez nem voz frente as decisões comunitárias, visto que estas eram propostas gerais e não destinadas a segmentos isolados (PIRES apud LEITE, 1999).

7

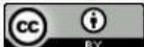
No que se refere às leis que regulamentam o campo educacional, vamos perceber que é no ano de 1961 que é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N. 4024/61), no entanto, a referida lei não estabelece uma diretriz específica para a educação rural. Foi atribuído aos municípios, a responsabilidade pela estruturação das escolas rurais, no entanto, a falta de recursos e de empenho, fez com que essa educação fosse segregada.

Por sua vez, a constituição de 1967, “sob o controle ditatorial dos militares reforça o sistema de subjugação da educação rural às elites industriais” (Pires apud Pires, 2008). Ainda de acordo com o referido autor, é também na década de 1960 que surgem atores que idealizam a Educação do Campo.

[...] são os movimentos sociais organizados, tais como O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, as Federações de trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), o trabalho das ligas camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Circuitos de Cultura Popular de Paulo Freire (PIRES, 2012, p.88).

Concomitante a esses movimentos, houve um significativo investimento na “educação sindical”, com o intuito de nortear os líderes rurais em relação às atividades organizativas nos sindicatos, bem como para demandar direitos sociais. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5692/71:

Ao tratar das peculiaridades regionais, essa lei abre espaço para a Educação Rural, a qual foi colocada a serviço da produção agrícola. A referida lei, na medida em que se colocou distante da realidade sociocultural, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo sinalizou elementos para uma política educacional para os povos do campo, que partisse dos diferentes sujeitos que vivem no campo (PIRES, 2012, p. 88).





Outro ponto a ser destacado sobre a referida lei é que a responsabilidade pelo ensino de 1º grau (7 aos 14 anos), foi deliberada aos municípios com relação ao suporte financeiro, esse foi dado por alguns projetos, dentre eles citamos: o Programa Nacional de Ações socioeducativas e culturais para o meio rural (pronasec) e programa de Apoio aos Municípios (Promunicípio).

No entanto, estudos apontam que não houve avanços em relação a educação rural. Há evidências de que a escola rural foi apenas espaço para as necessidades do desenvolvimento do capital. Tais projetos, de acordo com Pires (2012), “se constituem em instrumentos para contribuir na redução das tensões sociais”. Assim, fica evidente a marginalização dos povos do campo e a ausência de uma educação que fosse de fato pensada para esse povo. A partir dessa problematização trazemos a proposta metodológica da Instalação Geográfica como forma de resistência na Educação do campo tendo em vista o caráter eminentemente potencializador da criatividade inerente a referida proposta.

3 A metodologia da instalação geográfica como possibilidade pedagógica na educação do campo

O termo instalação geográfica é definido como uma proposta metodológica, ou metodologia de ensino, no campo da geografia, a qual foi idealizada por Ribeiro.

Para o ensino de Geografia definimos a Instalação Geográfica como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social. A Instalação também é uma forma de expressão artística e geográfica, que trabalhada no Ensino de Geografia, integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar como um eixo importante para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem. (RIBEIRO, 2013. pg.19).

De acordo com o referido autor, para que se realize o trabalho com Instalação Geográfica, é necessário compreender que a forma a ser materializada, pressupõe um conteúdo. Partindo dessa premissa, o princípio norteador da referida metodologia é



fundamentalmente teórica. Nesse sentido, a pesquisa é indispensável para a efetivação da práxis. Nesse sentido, a teoria fundamenta e orienta a prática docente, que não é algo neutro.

9

Então, não podemos perder de vista que, na discussão presente, em relação ao par teoria-prática, a dimensão política deve ser colocada como aspecto relevante, porque de nada serve uma teoria que não se aplique ao contexto educativo e pedagógico, da mesma forma que de nada serve uma prática (ações, técnicas, fazeres) que se supõe vazia de significados à vida em sociedade dos seres aprendentes. (MEZZAROBA e CARRIQUIRIBORDE, 2019. p.15).

Outro aspecto a ser considerado é que para tal proposta, não existe um método engessado, (rigoroso), sendo que a criatividade é a gênese orientadora do processo. Assim, concordamos com Fayga (2010) quando diz que: “ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, portanto, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.” Nesse sentido, o potencial criativo é instigado e possibilita o processo de construção objetivado.

Parafraseando Ribeiro (2016), as fases e os processos pedagógicos, não se realizam por si só. Nesse sentido, faz-se necessário a atuação, tanto do professor como do aluno, sendo que, o nível cognitivo, bem como cultural dos educandos devem ser considerados, afim de que os resultados da instalação correspondam a tais níveis, sendo assim, o educador ou educadora, não deve interferir na instalação. No entanto, deve conduzir e acompanhar o processo. Portanto:

Fica a se pensar nos debatedores, encontrá-los nos seus domínios, elevar o pensamento ao nível da abstração e do concreto num ir e vir pelas ideias, buscando as mais profundas teias para que possamos antever a luz, saindo das trevas e das sombras, expandindo a expressão, a linguagem em educação, para podermos entender como a arte se relaciona como uma linguagem, falada, textual, visual. (RIBEIRO, 2016, p. 48).

Portanto, tendo como pressuposto o potencial criativo do (a)s aluno (a)s, faremos uso da arte como aliada no processo de elaboração de ideias e ação, onde partimos do princípio de que a arte favorece a percepção do cotidiano numa dimensão que vai além do que está explícito.

4 Resultados e Discussões

10 O modelo de sociedade marcada pela ascensão e hegemonia do neoliberalismo, impostas em escala internacional, refletiu e reflete no campo educacional e por sua vez, ignora as identidades presentes no espaço escolar. Não obstante, se no Brasil, a educação tem sido negligenciada a população menos favorecida, quando se trata da população do campo, tal negligência é ainda mais agravante.

Diante das questões apresentadas busca-se desenvolver a metodologia da Instalação Geográfica no 3º ano do ensino fundamental da Escola Rosa Ferreira de Macêdo, situada no Sítio Baixio do Muquém, zona rural de Crato, visando resistir ao modelo urbano e tecnicista de educação, o temos presenciado ao longo dos tempos.

A pesquisa está em fase inicial. Nesse sentido, estamos realizando levantamentos e estudos bibliográficos os quais evidenciam que a metodologia da Instalação Geográfica pode favorecer uma forma criativa de resistir no campo, reafirmando nossa existência. Consideramos um tema relevante, haja vista, o contexto social e político em que vivemos e da tentativa de negação e de invisibilidade das diferenças e do apagamento das resistências.

5 Considerações finais

Com base nos estudos realizados, podemos perceber que a educação para os povos do meio rural no Brasil tem sido negligenciada. Isso pelo fato, do campo ter sido considerado como um “lugar de atraso”, graças ao processo de industrialização ocorrido no país.

No entanto, partimos do princípio de que a educação é algo além de uma visão de mercado de trabalho. Ela é, sobretudo, formação humana. Nota-se que os povos do campo, ao longo da história, têm sido marginalizados e foram submetidos a um modelo urbano de educação, o qual oprime a diversidade, pois parte de uma visão hegemônica de sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a forma como isso reflete



no cotidiano escolar e buscar outras formas de pensar o ensino, bem como a metodologia que utilizamos em sala de aula.

A partir dessas considerações pensamos o referido trabalho de pesquisa, objetivando a valorização da cultura do campo, que se configuram como forma de resistência. A partir de então, potencializar pedagogicamente as ações culturais presentes na comunidade.

Assim, acreditamos que podemos contribuir com o processo de humanização que se efetiva por meio da apropriação do conhecimento científico socialmente elaborado, articulando saberes, identidades e modos de produção de vida do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

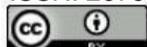
BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAÚÍ, Marilena S; FREIRE Paulo. **O educador: vida e morte**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FOERSTE, Erineu; GERKE, Janinha. Educação do Campo no Brasil: uma aproximação. *In*: FOERSTE, Erineu; FOERSTE-SCHUTZ, Gerda Margit; CALIARI, Rogério. (Org.). **Introdução à Educação do Campo**. Vitória: Edufes, 2009, p. 71-90.

FONSECA, Eril Medeiros da; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. O Contexto local como elo entre ciências da natureza e educação do campo. **Educação & Formação**, v. 3, n. 1, p. 66-84, 2 jan. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/172>. Acesso em: 01 jan. 2020.

LARA, A. M. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 140-153, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/118>. Acesso em: 01 jul. 2019.

LEINEKER, M.; ABREU, Claudia. B. M. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição Federal de 1934. *In*: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 01-11. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1772/79>. Acesso em: 16 mai. 2019.





MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**: uma experiência coletiva. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAN, 2008.

MEZZARROBA, Cristiano; CARRIQUIRIBORDE, Nicolás. Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa. **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, 27 mai. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2807>. Acesso em: 30 mai. 2020.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIRES, Angela Monteiro. **A educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos)

RIBEIRO, Emerson. **Arte e a criatividade em geografia**: práticas pedagógicas em instalações geográficas. Fortaleza: 2016.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia**: Metodologia e Avaliação para sala de aula em Instalações Geográficas. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de Formação Continuada para os professores da Educação Básica. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

VASCONCELLOS, Kátia Regina; BERNARDO, Elisansela da Silva. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 208-222, 2 mai. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109>. Acesso em: 01 set. 2019.

XAVIER, Antônio Roberto; SOUSA, Luana Mateus de; MELO, José Lucas Martins. Saberes tradicionais, etnobotânica e o ensino de ciências: estudo em escolas públicas do Maciço de Baturité, Ceará, Brasil. **Educação & Formação**, v. 4, n. 2, p. 215-233, 1 mai. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3355>. Acesso em: 01 nov. 2019.





ⁱ **Maria Aparecida do Nascimento**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7165-4421>

Universidade Regional do Cariri – URCA, Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura do Crato
Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Básica e mestranda em Educação pela
Universidade Regional do Cariri – URCA. Professora da Educação Básica da rede municipal de
ensino em Crato – CE.

Contribuição de autoria: conceituação, escrita, metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4459920481916549>.

E-mail: manascimento68@yahoo.com.br

ⁱⁱ **Emerson Ribeiro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9520-0974>

Universidade Regional do Cariri – URCA

Professor adjunto da Universidade Regional do Cariri. Formado em Geografia pela Universidade de
Sorocaba e Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Mestre e Doutor pela
Universidade de São Paulo com pós-doutorado pela Universidade Federal da Paraíba.

Contribuição de autoria: revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6808110433438335>.

E-mail: emerson.ribeiro@urca.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Como citar este artigo (ABNT):

NASCIMENTO, Maria Aparecida do; RIBEIRO, Emerson. Educação do Campo e
resistência: Uma análise a partir da metodologia da instalação geográfica. **Rev. Pemo**,
Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3616>

