



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

IGOR OSEIAS FERREIRA PINTO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DO
ESTUDO DO MEIO PARA UMA PRÁTICA EMANCIPADORA**

CAMPINA GRANDE – PB

2021

IGOR OSEIAS FERREIRA PINTO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DO
ESTUDO DO MEIO PARA UMA PRÁTICA EMANCIPADORA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Maria de Lira

CAMPINA GRANDE – PB

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA DE: **IGOR OSEIAS FERREIRA PINTO**

**TÍTULO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
POSSIBILIDADES DO ESTUDO DO MEIO PARA UMA PRÁTICA
EMANCIPADORA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Campina Grande (PB), 20 de outubro de 2021

Prof.^a Dra. Sonia Maria de Lira (UFCG - Orientadora)

Prof.^a Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias (MEMBRO EXTERNO)

Prof.^a Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo (MEMBRO INTERNO)

Universidade Federal de Campina Grande
Rua Aprígio Veloso, 882, Cidade Universitária
Campina Grande-PB, 58,429-140. BLOCO BC 2. UAG: 2101-1469

Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada propõe entender acerca do ensino da geografia com estudantes oriundos do campo em uma unidade educacional no Distrito de Galante, distrito do município de Campina Grande/PB. Para isso, lembramos que a educação do/no campo é um grande desafio no contexto educacional brasileiro, que sempre preocupou-se com uma educação voltada a atender às necessidades do poder hegemônico, preparando os discentes para o mercado de trabalho, ignorando assim as vivências e singularidades do modo de vida do campesinato. Nesse sentido, o ensino de geografia possui uma grande contribuição no sentido de confrontar-se a esse modelo educacional que tira o protagonismo dos discentes, porque os conceitos espaciais podem favorecer um entendimento de mundo sobre uma perspectiva crítica que valorize o lugar e respeite os saberes do campo. Em vista disso, temos o objetivo neste trabalho de analisar se o ensino de Geografia favoreceu à educação do campo no Distrito de Galante, através do estudo do meio. Para tanto realizamos pesquisa participante no âmbito do programa Residência Pedagógica e aplicamos questionários aos professores da escola parceira do referido programa. Verificamos que o estudo do meio pode ser um instrumento pedagógico capaz de possibilitar relações mais amplas entre os discentes e o objeto de estudo geográfico, incluindo aqueles oriundos do campo. Ademais, identificamos a necessidade de formação para os docentes da escola que investigamos, já que, mesmo sendo uma escola do campo, não vem vivenciando práticas pedagógicas que respeitem as origens rurais da maioria dos discentes da escola.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino de Geografia; Estudo do meio.

ABSTRACT

The research here raises the proposal to understand the teaching of geography with students from the countryside in an educational unit in the District of Galante, belonging to the city of Campina Grande / PB. For this we remember that the education in the countryside is a great challenge in the Brazilian educational context, which is always concerned with an education aimed at meeting the needs of the hegemonic power, preparing students for the job market, thus ignoring experiences and singularities of the agrarian way of life. In this sense, the teaching of geography has a great contribution to go against this educational model that remove the protagonism of students, because spatial concepts can favor an understanding of the world from a critical perspective that values the place and respects the knowledge of the countryside. In view of this, we have the objective of this work to analyze if the teaching of Geography favored the education of the countryside in the District of Galante, through the study of the environment. For this purpose, we carried out participant research within the scope of the Pedagogical Residency program and applied questionnaires to teachers from the partner school of the program. We verified that the study of the environment can be a pedagogical instrument capable of enabling broader relationships between students and the object of geographic study, including those from the countryside. Besides, we identified the need for training for teachers at the school we investigated, since even though it is a countryside school, it has not been experiencing pedagogical practices that respect the rural origins of most of the school's students.

Keywords: Countryside Education; Teaching of Geography; Study of the environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Localização do Município de Distrito de Galante - PB	12
Figura 2 - Mapa de localização da ECI Monsenhor Salles	14
Figura 3 - Frente da Escola Estadual Monsenhor Salles	15
Figura 4 - Planta da ECI Monsenhor Salles	16
Figura 5 - Percurso do estudo do meio na UFCG	45
Figura 6 - Estudantes e professores no interior do MISA	46

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimentos de Atingidos por Barragens

MISA – Museu Interativo do Semiárido

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I CAPÍTULO	CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	12
1.1	Caracterização da área de estudo	12
1.1.1	O Distrito de Galante.....	12
1.1.2	A ECI Monsenhor Salles.....	13
1.2	Caminho metodológico	17
II CAPÍTULO	A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA VERTENTE SOCIOCULTURAL	20
2.1	A necessidade de um ensino de geografia que contribua para a transformação da realidade	22
2.2	Por um ensino que favoreça a construção conceitual: as contribuições vygotskyanas	24
2.3	Os conceitos geográficos: lugar e paisagem	27
2.4	A Geografia escolar e a construção dos conceitos de lugar e paisagem	30
III CAPÍTULO	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	33
3.1	A Educação do Campo frente à tradicional Educação Rural	38
IV CAPÍTULO	OS ESTUDOS DO MEIO COMO CAMINHO FAVORÁVEL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	42
4.1	A observação da paisagem em frente à escola	42
4.2	Uma manhã de estudos dentro da UFCG	45
4.2.1	Possibilidades e desafios do estudo do meio	48
4.3	Dados empíricos a partir dos questionários com os docentes	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

A Geografia acompanha o homem desde os primórdios da humanidade, mas foi nos escritos de Eratóstenes de Cirene, na Grécia Antiga, que a palavra aparece pela primeira vez na história, colocando sua origem através da junção dos radicais *geo* e *grafia*, significando o estudo descritivo da Terra.

Mas, os saberes geográficos não podem ser pensados sem levar em consideração o contexto em que se vive (CALLAI, 2000). Por isso, é importante que o ensino de Geografia se utilize dos saberes cotidianos do discente, expressando a realidade socioespacial em que o mesmo está inserido, a partir da perspectiva do lugar para a compreensão do mundo e suas contradições. Todavia, o sistema educacional brasileiro por muito tempo negou aos estudantes oriundos do campo o direito a um ensino que valorizasse o modo de vida camponês¹.

Somente a partir da década de 50 é que teve início o movimento por uma educação do campo, através da luta do próprio povo do campo, buscando uma educação que superasse o ensino ruralista e respeitasse as vivências no espaço agrário (CALDART, 2012). Nesse sentido, a Geografia pode dar uma grande contribuição, porque possibilita aos educandos a leitura do mundo, comprometida com uma reflexão crítica que conduza a emancipação.

Contudo, questionamos se a geografia escolar vem evidenciando as espacialidades cotidianas presentes na vida dos discentes? Como também, se a Geografia trabalhada com estudantes de áreas rurais tem abarcado a preocupação com a educação do campo?

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar se o ensino de Geografia favoreceu à educação do campo no Distrito de Galante, através do estudo do meio. E de forma específica: entender a educação na perspectiva emancipadora e o ensino de Geografia como possibilitador da construção dos conceitos geográficos; conhecer a evolução da Educação do Campo nas políticas educacionais; verificar sobre o uso do estudo do meio na ECI Monsenhor Salles; e verificar também se alguns docentes da escola de Galante desenvolvem práticas pedagógicas preocupadas com a Educação do Campo.

Para alcançarmos nossos objetivos adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, pois permitiu compreender a realidade estudada, através do uso da pesquisa participante a partir das

¹ O camponês aqui é entendido como a população que existe em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (COSTA, F de A; CARVALHO, H. M. de, 2012, p. 115).

atividades enquanto residente do Programa Residência Pedagógica e a aplicação de questionários com os professores da referida escola.

No primeiro capítulo procuramos delimitar o nosso lócus de estudo assim como o caminho metodológico que percorremos. No segundo capítulo, discutimos a respeito do ensino de geografia, ressaltando a importância de trabalhar com estudantes oriundos do campo os conceitos de lugar e paisagem para uma educação emancipadora. No terceiro capítulo buscamos debater a respeito do surgimento e desafios enfrentados na modalidade de ensino do campo. Por fim, no quarto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa participante no Programa Residência Pedagógica, assim como as reflexões a partir dos questionários aplicados aos professores, envolvendo a temática da educação do campo.

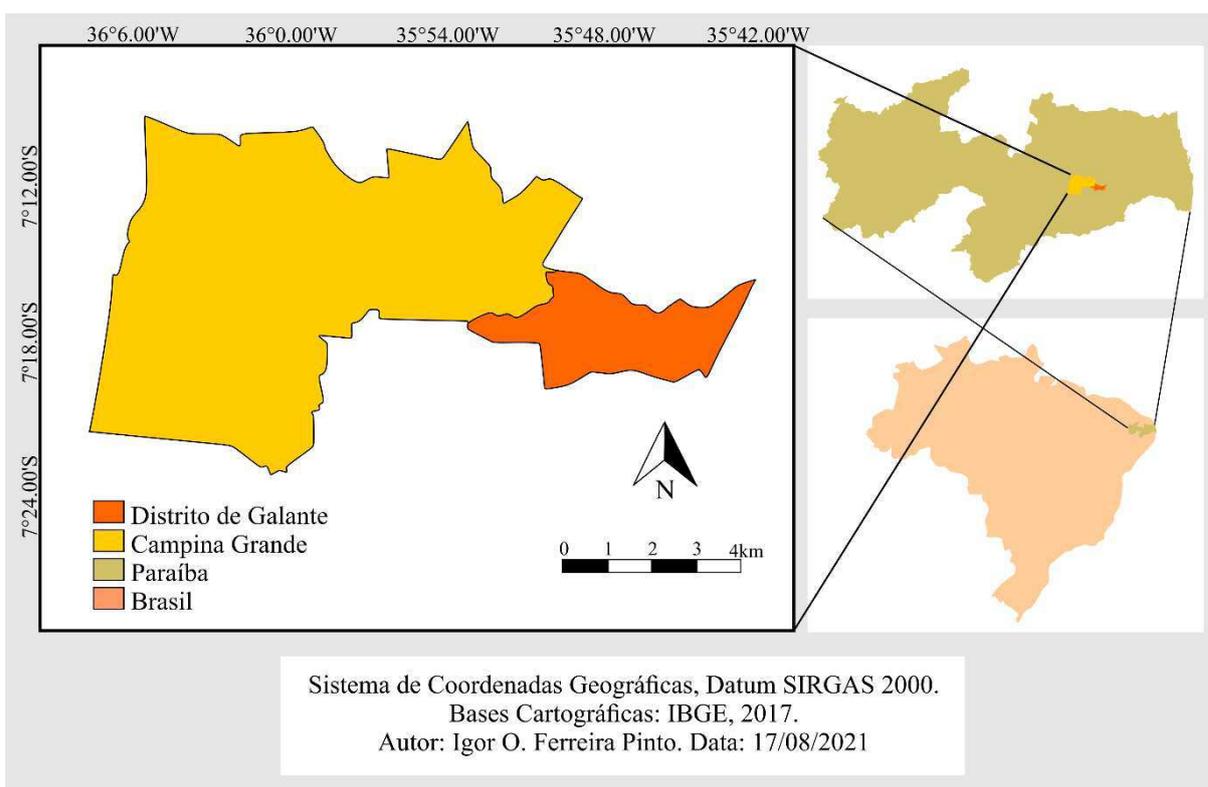
I CAPÍTULO

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Caracterização da área de estudo

O lócus desta pesquisa é uma escola pública estadual localizada no Distrito de Galante, situado à leste da cidade de Campina Grande/PB (figura 1), sede do município. Este município se destaca como um polo de saúde, educação, tecnologia, indústria e outros serviços no interior paraibano. Segundo o censo (2010) possuía 385.213 mil habitantes, dos quais cerca de 10 mil residem no Distrito de Galante.

Figura 1: Mapa de localização do Distrito de Galante



Fonte: autoria própria, 2021.

1.1.1 O Distrito de Galante

A história da história do Distrito de Galante tem início no ano 1907 com a construção da linha férrea pela empresa inglesa *Great Western*. O objetivo da referida ferrovia era o

transporte de algodão, produto responsável pelo grande desenvolvimento econômico na região, no chamado ciclo do algodão (MENEZES, 2016).

De acordo com o referido autor o percurso escolhido para a construção da ferrovia precisaria cortar a propriedade privada do senhor João Correia de Menezes, dono da fazenda chamada Pau Caneta, o qual cedeu partes de suas terras permitindo a passagem da linha férrea por elas. Desse modo, foi construída uma estação ferroviária, a qual favoreceu o desenvolvimento do povoado que veio a se chamar Galante.

Ainda conforme Menezes (2016) Galante se desenvolve em torno da estação ferroviária, equipamentos urbanos como o mercado, a escola, a igreja, o telégrafo etc. começam a aparecer, esses foram impulsionando a economia através da oferta de serviços na localidade, que tinha como principal renda a agricultura, com grande destaque para a produção de algodão e também de outras culturas como feijão e milho. “Galante daí foi prosperando, até que, em 1938, passou a categoria de vila, segundo a Câmara Municipal de Campina Grande” (MENEZES, 2016, p. 20).

Conforme Tavares (2016) com o tempo o transporte de passageiros foi desativado, ficando somente o trem destinado ao transporte de cargas, isso até o ano de 1997 quando a estação foi desativada totalmente. Na atualidade, há um novo trem, o do forró. Ele tornou-se um importante evento turístico que acontece apenas no período junino e aquece a economia local. Mas, além disso o distrito também se destaca na oferta de serviços e na agricultura familiar.

O referido distrito é considerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como área rural, contudo sua sede possui características urbanas com importantes equipamentos, dentre os quais destacamos: hospital, mercado público, igrejas, restaurantes, oficinas, lojas varejistas etc. em relação a rede de ensino possui quatro escolas que ofertam Ensino Fundamental e Médio, sendo uma da rede privada e as demais da rede pública.

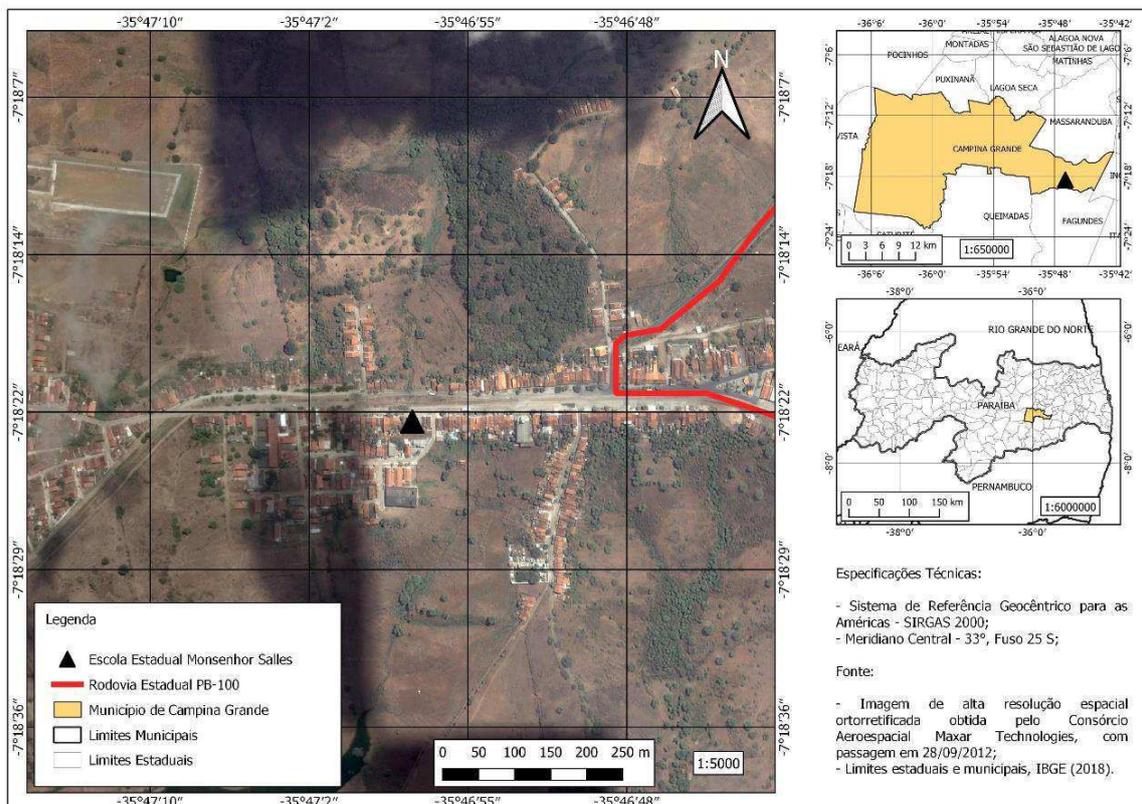
1.1.2 A ECI Monsenhor Salles

A Escola Cidadã Integral Monsenhor Salles (Figura 02) encontra-se localizada na Rua Vereador Antônio Alves Pimentel s/n, Distrito de Galante, Campina Grande/PB (figura 2) nas seguintes coordenadas geográficas 7°18'21.74", ao sul, e 35°46'57.72", ao oeste.

A referida escola teve sua fundação no ano de 1937, sendo construída com recursos do governo estadual na administração de Argemiro de Figueiredo. O nome da escola foi dado em homenagem ao padre Monsenhor Salles, importante liderança católica na Paraíba e celebrante

da primeira missa no Distrito de Galante, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado da Paraíba.

Figura 2: Mapa de localização da Escola Monsenhor Salles



Fonte: SANTOS 2019.

A Escola Cidadã Integral Monsenhor Salles (Figura 3) ocupa uma área total de 506 metros quadrados (m^2), sendo cerca de 450 metros quadrados (m^2) de área construída. Sua infraestrutura conta com um prédio de um andar, onde se localiza todas as dependências físicas da escola, sendo cinco salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores, quatro dispensas de materiais, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de informática, um pátio, uma rampa de acessibilidade e quatro banheiros, sendo dois masculinos e 2 femininos. Há também uma quadra que fica aproximadamente 200 metros de distância.

Figura 3: Frente da Escola Estadual Monsenhor Salles



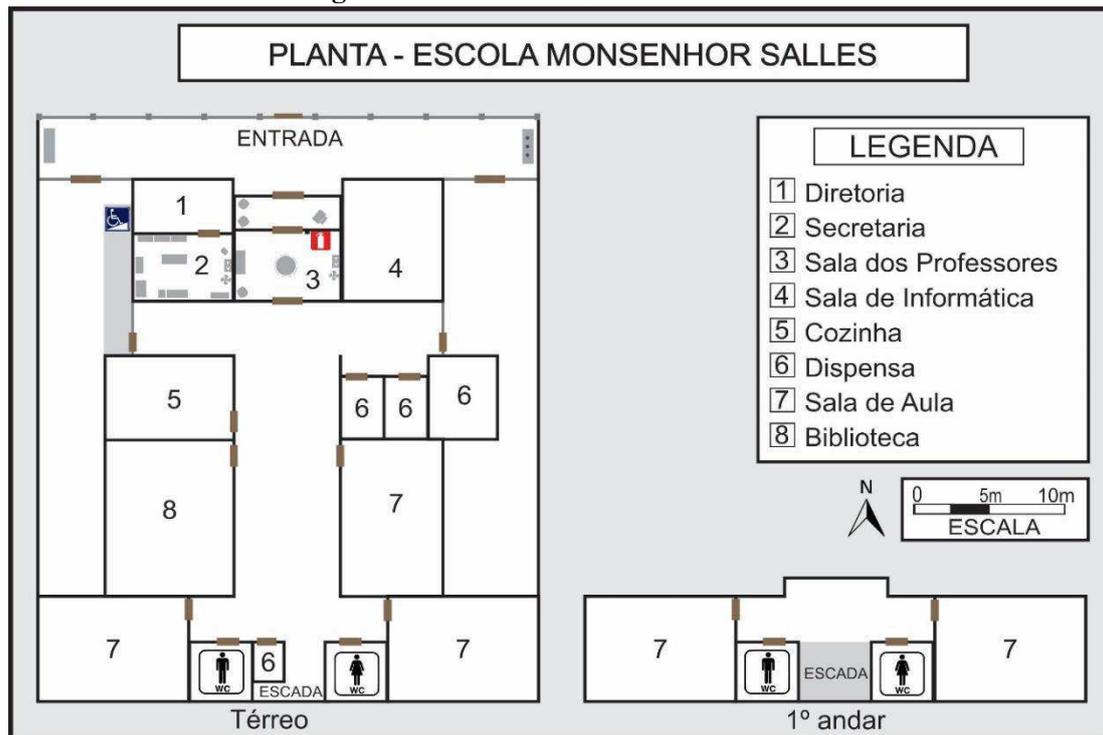
FONTE: GOUVEIA, 2019.

Durante nossas experiências *in loco*, no geral, percebemos as condições físicas da escola bem conservadas, pois ela foi reformada no ano de 2018, tendo a estrutura apresentada na figura 4. A escola é limpa e arejada, contudo, algumas vidraças das salas de aula estão quebradas, o que faz emergir uma situação de risco aos alunos, porque podem entrar em contato com vidros quebrados e com pontas afiadas.

Quanto aos equipamentos, as salas de aulas contam com uma lousa de quadro branco, dois ventiladores, cerca de 30 carteiras escolares, um birô para o professor e uma lixeira. A escola possui *datashow*, globo terrestre, mapas e alguns outros equipamentos que podem ser utilizados pelo professor com solicitação prévia.

Em relação às condições de acesso, possui rua pavimentada em frente à escola, com parada de ônibus e ponto de mototáxi. Os alunos que residem aproximadamente à escola deslocam-se a pé e os que moram mais distantes usam o transporte escolar fornecido pelo governo estadual. Verificamos ainda que as residências dos estudantes que moram no distrito, estão prioritariamente afastadas do centro, há também os que residem nos sítios próximos a Galante, dentre os quais: Pau Careta, Tatu, Jorge e Galante.

Figura 4: Planta da ECI Monsenhor Salles



FONTE: Autoria própria, 2019.

Durante nossas experiências na escola, o corpo docente era composto por um total de 16 (dezesseis) professores de diversas disciplinas, contratados ou concursados. Na escola há 09 (nove) funcionários concursados ou terceirizados, tendo uma diretora, uma secretária, dois porteiros, uma merendeira, dois auxiliares gerais e dois vigilantes. É vista a carência de pessoal em diferentes funções como coordenador pedagógico, acompanhamento psicológico e nutricional, além de mais docentes e profissionais administrativos.

A escola não conta com o suporte e apoio pedagógico do Atendimento Educacional Especializado, sala de AEE ou Sala de Recurso Multifuncional, mesmo possuindo educandos com necessidade de um atendimento educacional especializado. A comunidade que é atendida pela escola pertence à classe popular, com muitos dos pais trabalhando em práticas agrícolas. A participação e o envolvimento dos pais é um dos paradigmas enfrentados, porque muitos não frequentam à escola.

Sobre o corpo discente, falaremos daqueles com os quais convivemos no período matutino e que realizamos a pesquisa. A turma do 6º Ano do Ensino Fundamental possui 31 alunos matriculados, sendo 20 meninos e 11 meninas. Apresenta um perfil de estudantes com muitas reprovações, demonstrando dificuldades na aprendizagem, como atrasos nos processos de escrita, leitura, interpretação etc. Isto ocorre, na medida em que, tais estudantes são oriundos

de um ensino que não se propõe entender as suas necessidades e particularidades, mas sim preocupa-se com dados quantitativos e métodos mnemônicos.

A outra turma do período da manhã é do 7º ano do Ensino Fundamental, tendo 28 alunos matriculados, dos quais 20 são meninos e 8 meninas. O índice de repetentes nesta turma é menor que no 6º ano, sendo assim as dificuldades que identificamos nos alunos são menores que na turma anteriormente relatada.

Sendo assim, ao longo do Programa Residência Pedagógica foi encaminhada uma mediação pedagógica, levando em consideração um ensino que propusesse a educação do campo, valorizando as identidades daqueles aprendentes. A partir deste programa desenvolvemos a pesquisa participante que enfatizaremos a seguir.

1.2 Caminho metodológico

Conhecer é ter poder para a ação, desde os primórdios das primeiras civilizações é possível identificar a necessidade do homem em obter conhecimento, cabendo aqui mencionar que não há apenas um tipo de conhecimento, pois existem diferentes: o empírico, o religioso, o filosófico e o científico. Ao longo da história da humanidade vê-se em alguns períodos a superioridade de uma dessas formas sobre as demais, porém discordamos destas posturas, uma vez que todo conhecimento tem sua validade.

Os conhecimentos possibilitam percebermos a realidade a partir de uma visão específica, ou seja, cada tipo de conhecimento oportuniza uma maneira de se pensar, por isso conforme Gil (2008, p. 2) “a partir da necessidade de obtenção de conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios, desenvolveu-se a ciência, que constitui um dos mais importantes componentes intelectuais do mundo contemporâneo.”. A ciência, por ser um conhecimento racional, passível da verificação e da comprovação dos fenômenos, pode ser o caminho para se alcançar uma sociedade com consciência crítica da realidade.

Devido ao fato de a ciência possuir inúmeros objetos de estudos, ao longo do tempo os pesquisadores foram dividindo-a e ramificando-a em diversas classificações, surgindo assim várias ciências, cada qual com seus objetos bem delimitados, a partir da perspectiva positivista. Por esta ser uma pesquisa na área das ciências humanas, mais precisamente da Geografia e Educação, é relevante analisar o seu objeto: o espaço geográfico, porque nele ocorrem os fenômenos da ciência geográfica. Ademais, também enfocaremos aspectos relacionados à ciência da Educação, envolvendo a educação do campo e a Geografia escolar. Para isso, são propostos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar como o ensino de geografia pode favorecer à educação do campo, no Distrito de Galante, através do estudo do meio.

Objetivos específicos:

- Entender a educação na perspectiva emancipadora e o ensino de Geografia como possibilitador da construção dos conceitos geográficos;
- Conhecer a evolução da Educação do Campo nas políticas educacionais;
- Verificar sobre o uso do estudo do meio na escola estadual de Galante;
- Verificar se alguns docentes de Galante desenvolvem práticas pedagógicas preocupadas com a Educação do Campo.

Para alcançar esses objetivos é fundamental orientar-se por um método científico, o qual pode ser entendido como “[...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8). Entretanto, existe uma enorme variedade de métodos, cada qual consistindo em um caminho para se chegar a determinados objetivos. Por se encontrar no campo da educação é pertinente aqui adotar a pesquisa qualitativa. Para Triviños (1987) esse é um esforço de vários educadores da América Latina em pensar uma educação que supere a lógica da quantificação.

Para esta pesquisa foi necessário utilizar alguns tipos de procedimentos para a coleta de informações, com isso foi conduzido um levantamento bibliográfico, uma observação participante e aplicação de questionários.

O levantamento bibliográfico permitiu ao pesquisador se conectar aos saberes construídos historicamente sobre a temática. Essas teorias estudadas forneceram um conhecimento teórico necessário para a interpretação dos dados coletados e outros procedimentos utilizados na pesquisa.

A pesquisa qualitativa, pode ter como foco examinar a realidade de uma escola, não necessariamente como um todo, mas uma parte dela. (TRIVIÑOS, 1987). Aqui, se pretende analisar como o estudo do meio no ensino de geografia pode favorecer a educação do campo. Por isso, foi proveitoso, também, se utilizar da observação participante durante o Programa Residência Pedagógica, pois, apesar de sofrer diversas críticas, é sem dúvidas um importante procedimento analítico nas ciências sociais, conforme Gil (2008):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103).

A observação participante possibilita a aproximação com os sujeitos estudados. Segundo Triviños (1987) em países subdesenvolvidos isso pode facilitar encaminhamentos e reflexões com a necessidade da mudança social, o saber científico para esses povos precisa apresentar soluções para os graves problemas sociais existentes. Durante as atividades enquanto residente, pude ter vivências no campo de estudo, o que me permitiu conhecer a realidade e os desafios enfrentados pela instituição, assim como realizar quarenta horas de regências com os discentes do turno matutino.

Foram aplicados ainda questionários com perguntas abertas intuito de analisar as práticas educativas no referido campo de estudo, segundo Gil (2008, p. 120) “Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. As informações coletadas a partir dos questionários foram correlacionadas às demais informações obtidas ao longo da pesquisa, assim tornando possível conduzir reflexões acerca dos objetivos levantados.

II CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA VERTENTE SOCIOCULTURAL

Ao longo da história da humanidade importantes pesquisadores dedicaram-se ao tema da educação procurando suplantar as teorias tradicionais, alguns buscando através de teorias, com vertente na psicologia, o entendimento de como os sujeitos aprendem e se desenvolvem, outros dedicando-se às políticas educacionais, ou ainda alguns buscando discutir sobre metodologias comprometidas com a construção da cidadania e as lutas sociais etc. Neste contexto, concebemos aqui a educação como um ato político, de formação para a consciência do mundo, ao mesmo tempo que respeita as vivências e subjetividades do aprendiz (FREIRE, 1987).

A consciência é entendida por Freire (1987) como a capacidade que só o homem possui de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, é essa capacidade que humaniza o sujeito, por isso carece emergir do mundo vivido do educando, disso a importância da pedagogia do oprimido ser pensada “[...] com ele e não para ele [...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 1987, p. 17).

Por isso, é fundamental que a pedagogia que almeje a liberdade dos educandos, seja construída com eles, a partir de uma descoberta crítica, porque o sujeito oprimido apenas consegue ter engajamento se o objeto da reflexão surgir das suas vivências e problematizações, em que a reflexão possa então conduzir a uma ação transformadora, de luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 1987).

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática. (FREIRE, 1987, p. 29).

Para o autor, ao refletir acerca de suas condições concretas, o oprimido é capaz de sair de um plano intelectual e alcançar a prática da transformação da sua realidade, porque somente ele pode conduzir a ação de libertar-se, pois a libertação é a vocação do homem em ser mais. Dessa forma, “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente mudança” (FREIRE, 1987, p. 18). É uma conquista que requer responsabilidade para uma constante necessidade de buscar superar verdadeiramente a situação opressora, ou seja, todos são homens, e não mais “coisas” (FREIRE, 1987).

Vê-se em Freire (1987) que somente a ação reflexiva do oprimido é capaz de contribuir para entender sua realidade, de conhecê-la de forma crítica e assim buscar uma ação com o mundo para a transformação. O opressor por sua vez “[...] sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de ‘imersão’ [...] como ‘situação limite’”. (FREIRE, 1987, p. 21).

Quando os homens se juntam para investigar a realidade de forma crítica, empenham-se para a emancipação, todavia esse movimento não interessa às classes dominantes, porque para se manter na condição de opressor, é necessário o controle, alienação e fragmentação das massas populares. Para isso, os opressores encontram na educação de concepção bancária a possibilidade de sustentar a ignorância dos desfavorecidos, através de um ensino mnemônico no qual a característica da sonoridade da palavra tem maior força que sua ação transformadora e só o que importa é a narração da palavra (FREIRE, 1987).

A palavra tem uma grande importância, porque ela é capaz de fazer o sujeito avançar na sua busca por transformação, todavia a concepção bancária “[...] transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” (FREIRE, 1987, p. 33). Ou seja, são palavras que não manifestam um significado para o aprendiz, isso porque é algo longe da realidade do mesmo, é apenas um jogo de repetições e narrações.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. [...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão. (FREIRE, 1987, p. 33).

A educação bancária nega ao educando uma ação para a mudança, inibe a criatividade e incorpora-o numa estrutura que o oprime, nela o aluno é vazio de conhecimento, cabe então, decorar, guardar os conteúdos depositados pelo professor, nessa relação vertical as posições são fixas, o professor é o narrador dos conteúdos prontos, um caridoso doador do saber, e o aluno o receptáculo, um pobre na esperança da conquista.

Na pedagogia defendida por Freire (1987) não há essa fixação das posições, em uma educação da transformação “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 39). Isso, porque para o autor a educação é um ato cognoscente, que vê o diálogo como indispensável, no qual só se é possível chegar a uma verdadeira relação dialógica quando

superada a posição do professor como detentor do saber, somente quando todos tiverem voz é possível aprenderem em comunhão sobre o mundo vivido.

O caminho que Freire (1987) propõe para suplantar a teoria da ação antidialógica, que visa a dominação e se chegar à teoria da ação emancipadora, que propõe a libertação de todos os oprimidos em união e colaboração, caminhando rumo a uma reflexão crítica que leve a uma ação transformadora. Para isso é preciso que o objeto de investigação seja a própria realidade, porque quando vista de fora, contextualizada, pode então ser problematizada. Nisso, a palavra do estudante tem grande importância, porque “[...] a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, [...] direito de todos”. (FREIRE, 1987, p. 44).

É na palavra que o oprimido se expressa, sendo a sua “[...] práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38) que ela opera. Por isso a alfabetização deve partir da investigação com os educandos das suas palavras, chamadas por Freire (1987) de palavras geradoras, do mesmo modo na etapa da pós alfabetização a preocupação para investigação são os temas geradores. “[...] que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ se realizando por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo.” (FREIRE, 1987, p. 55).

Os temas geradores somente podem ser compreendidos na realidade do discente, são fatos que envolvem analisar a percepção da sua própria realidade. Dessa forma, o tema gerador propõe o pensar consciente em conjunto com o mundo e com os outros, sendo possibilitador da ação-reflexão que liberta da realidade de opressão e transcende então a visão de mundo limitada pela alienação cultural posta pelas elites dominantes que se baseia em mitos e na manipulação das massas. (FREIRE, 1987). Desse modo, os temas geradores podem ser para a geografia os seus conceitos, trazendo uma possibilidade de pensar o mundo geograficamente.

A educação para a transformação é uma prática que precisa ser entendida como indispensável para todos em uma sociedade, por ser capaz de assegurar ao aprendiz o direito à ter acesso aos espaços e bens produzidos socialmente, ao mesmo que os produz. O ensino, por ser uma atividade que proporciona trocas de informações entre os mais experientes na cultura e os que estão sendo iniciados na mesma, torna possível a cultura transpassar as gerações, por isso um ensino de Geografia crítico precisa garantir ao educando acesso a sua cultura.

2.1 A necessidade de um ensino de geografia que contribua para a transformação da realidade

Pensar o ensino de Geografia com estuantes que possuem vivências no campo, embasado na pedagogia freireana, é uma tentativa de possibilitar a eles condições de expressar-se partindo do mundo vivido, mas reconhecendo por meio do espaço as contradições existentes, e assim provocar uma ação reflexiva em busca da superação da condição de oprimido imposta pelos opressores. Para isso, eles necessitam dialogar sobre o cotidiano, cabendo, então, ao professor de geografia assumir o compromisso de possibilitar debates sobre a realidade socioespacial e juntos com os demais, por intermédio de reflexões críticas iniciar um movimento para a consciência (FREIRE, 1987).

Como diria Claval (2007, p. 63) “A cultura é herança transmitida de uma geração a outra.”. Porém quando a cultura é invadida, os invasores impõem sua visão de mundo, e limitam a transmissão da cultura dominada, freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 1987). O conceito de cultura possui, então, um sentido muito amplo e não pode ser reduzido somente aquela presente nas escolas, chamada de “cultura letrada”.

Conforme Romanelli (1986, p. 20) “[...] a cultura é muito mais do que aquilo que a escola transmite e até muito mais do que aquilo que as sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação.” Por isso, ela precisa ser trabalhada com respeito às diferenças culturais. Para Edward B. Tylor (2005, p. 31) cultura é um complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade.

A cultura é essencial para a vida em sociedade, pois, é o que permite manter uma memória coletiva entre as diferentes gerações, através da herança das técnicas e dos saberes produzidos e transmitidos, seja por modo oral ou da escrita. Essa memória coletiva é o que nos dar a consciência que somos sujeitos humanos e que podemos transformar o mundo para se ter uma melhor qualidade de vida. Destarte, o ensino de Geografia precisa favorecer condições do educando se institucionalizar, conhecer, marcar, o seu espaço vivido (CLAVAL, 2007) para que com isso ele possa reconhecer o seu lugar no mundo e entender as contradições, possibilitando suas lutas, mas entendendo-o enquanto sujeito fragilizado pelo poder hegemônico.

O ensino de Geografia por favorecer um ambiente de trocas culturais, precisa proporcionar ao educando condições ao seu desenvolvimento que respeitem o seu contexto de vida e favoreçam a construção dos conceitos geográficos. Por isso é necessário valorizar os conceitos espontâneos dos estudantes e ampliar para os científicos (CAVALCANTI, 2005). Assim eles poderão conseguir caminhar rumo a uma ação que vise a transformação, por meio da conscientização crítica sobre a realidade socioespacial vivida.

2.2 Por um ensino que favoreça a construção conceitual: as contribuições vygotskianas

É fundamental pensar o legado de Vygotsky para um ensino de Geografia que busque ser um instrumento a favor da mudança social, porque a teoria que engloba o pensamento deste pesquisador e seus seguidores, entende o desenvolvimento humano numa perspectiva sociocultural.

Vygotsky não nega a linha natural do desenvolvimento, pois para o autor quando uma criança nasce, biologicamente, os processos psicológicos elementares possuem um papel decisivo, devido ao seu caráter inato e involuntário, todavia com a apropriação cultural esses processos vão se esmaecendo e dando lugar ao surgimento e internalização das funções psicológicas superiores (COLL, 2006).

[...] as funções psicológicas superiores caracterizam-se pelo controle voluntário da conduta e pelo domínio consciente das operações psicológicas (metacognição). As funções psicológicas superiores instrumentalizam novas modalidades de pensamento, implicando mecanismos capazes de hierarquizar simbolicamente os conceitos, relacionando-os uns aos outros em uma rede de generalizações. (PIMENTEL, 2007, p. 222).

As funções psicológicas superiores (como a percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, sentimento, emoção e tantas outras), específicas da espécie humana, representam a capacidade do indivíduo em ter domínio das suas funções psicológicas, ou seja, agir sobre o mundo consciente dos instrumentos e dos sistemas de signos. Essa capacidade só é possível a partir da interação com outras pessoas.

Desse modo, Vygotsky (2001, p. 429) entende que “a estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora, mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança”. Isso significa que o desenvolvimento não acontece somente em uma esfera interpessoal, é preciso que aconteça também na esfera intrapessoal, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento mediado na esfera social, através dos sistemas de signos e instrumentos culturais.

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. (CAVALCANTI, 2005, p. 188).

A internalização é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque permite que o sujeito faça por intermédio dos signos e instrumentos uma

construção interna das suas funções mentais. Ela vai além de copiar os gestos, é uma transformação interna que se torna possível devido a inicialização na cultura como um processo experiencial de trocas sociais.

As contribuições teóricas de Vygotsky apontam para a natureza social do homem, visto que o ambiente ao seu redor é resultado de todo um processo cultural e a sua interação com o mesmo torna-se possível devido aos instrumentos mediadores, que podem ser físicos, as ferramentas culturais que permitem mudanças no meio, ou do tipo psicológico, os sistemas de signos, as representações, a linguagem e outros (COLL, 2006).

Os instrumentos intermediam a relação entre os homens e o meio, simplificando e generalizando as experiências, pois a linguagem torna possível a troca de informações entre os sujeitos inicializados na mesma cultura. Para Vygotsky (2001, p. 478) “[...] a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras.”. Ela possibilita organizar o pensamento para se planejar ações no mundo, nascendo nas interações sociais, e também, se formando no interior, oportuniza um agir consciente, e também contribui para o desenvolvimento das demais funções superiores, como percepção, memória e atenção.

Para Vygotsky o aparecimento da linguagem marca o grande salto cognitivo do homem, sendo o conjunto dos signos construídos socialmente, a linguagem permite a capacidade da criança organizar e exercitar o seu pensamento, através das suas palavras, se expressando e interagindo socialmente. Nesse processo externam os seus conhecimentos espontâneos, por isso um ensino que busque antecipar o desenvolvimento deve ocasionar condições do educando falar e refletir suas vivências durante o processo de construção de conceitos.

A formação de conceitos não é uma simples transferência de conteúdo, sendo resultado de processos complexos que requer domínio dos símbolos e instrumentos culturais, por isso que a mediação docente precisa criar situações entre o aprendiz e o objeto de conhecimento que respeitam avançar do nível do desenvolvimento real que o educando se encontra, ou seja, partir dos conceitos espontâneos para avançar aos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 2001).

A concepção interacionista de educação propõe estratégias de ações e reflexões sobre a própria prática docente capaz de tornar o ensino um processo que favoreça a aprendizagem e que impulse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No qual o discente ocupa o centro do seu desenvolvimento, cabendo ao docente assumir uma postura mediadora, respeitando e ajudando o educando no processo de transição de um nível real a um nível potencial, na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Entende-se por Zona de Desenvolvimento Proximal:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema com orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro mais capaz. (VYGOTSKY. 1979. *Apud.* COLL. 2006, 108).

Ou seja, a zona de desenvolvimento real é o nível no qual o indivíduo é capaz de resolver problemas e realizar atividades complexas sozinho. E a zona de desenvolvimento potencial valoriza o fator social devido a importância do agente mediador em conduzir o processo de aprendizagem por meio da linguagem e da interação cultural. O mediador pode ser o professor ou algum membro mais experiente da cultura, cuja responsabilidade consiste em aproximar o conhecimento para o sujeito aprendiz, sem negar a participação ativa do mesmo durante o percurso do processo de sua construção do conhecimento.

Desse modo, com o tempo o sujeito cognoscente vai avançar do nível potencial ao nível real, o que antes somente era possível fazer com auxílio de outro, passa a ser algo que pode ser feito sozinho. O professor tem de incluir em sua práxis o entendimento de que para ocorrer a aprendizagem se faz necessário considerar o contexto e as características individuais dos alunos, além de criar condições e espaços para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo desses discentes, assim como, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição de definições). Carece levar em consideração que o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, restrita ou possui um único resultado, pois a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento.

É fundamental repensar a relação dos professores como saber em sua maneira de mediar o processo. O aluno deve ser considerado como protagonista do ensino e da aprendizagem, sendo necessário construir pedagogias diferenciadas nas quais o papel dos professores decorra da consideração dos conhecimentos como recursos a serem mobilizados para problematizar situações do mundo. A ciência geográfica pode ajudar muito nesse processo uma vez que a mesma construiu muitas pontes durante seu surgimento com outras ciências, permitindo maiores interações (FARIAS, 2014).

A partir desses pressupostos, entendemos que o ensino de geografia deve propiciar condições para os alunos pensarem a realidade socioespacial através de suas representações, interpretações e significações. Desta forma, cabe ao professor promover práticas pedagógicas que conduzam a uma compreensão complexa e crítica do vivido. Essa promoção é um desafio

aos educadores, uma vez que há fatores que dificultam a atuação docente, como a carência de formação e a penúria das condições de trabalho (LIRA, 2014).

Frente a esse desafio e mesmo com todos os obstáculos e restrições, é indispensável ao professor assumir o papel de mediador da aprendizagem e possibilitar um ensino que verdadeiramente antecipa o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991). Proporcionando aos discentes vivências favoráveis a uma formação crítica, ou seja, que os mesmos desenvolvam habilidades e competências que permitam pensar a realidade, ter uma consciência da espacialidade das coisas e formar conceitos (CAVALCANTI, 1998).

2.3 Os conceitos geográficos: lugar e paisagem

O conceito de lugar é muito importante para a ciência geográfica, contudo há diferentes concepções acerca desse conceito, uma das quais destacamos e que ainda é utilizada em muitos trabalhos é a abordagem humanista, que entende essa categoria da geografia a partir da subjetividade. Sua conceituação nasce das experiências socioespaciais e é inerente a todo sujeito, pois o ser humano tem a necessidade de buscar proteção, segurança, carinho, afeto, tranquilidade e conhecer o ambiente a sua volta. Desse modo, os mais simples acontecimentos com o tempo podem transformar-se em um sentimento profundo de lugar. (TUAN, 1983).

Conforme Tuan (1983. p. 4) “Os lugares são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação”. Para o referido autor o lugar representa uma pausa no movimento, e só pode ser apreendido a partir da experiência e da percepção, englobando relações íntimas e externas, por isso é algo valioso e confortável, é o local onde se pode morar e ter refúgio.

Para Castrogiovanni (2000):

A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para os alunos. O lugar é formado por uma identidade, portanto o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvam. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 15).

O lugar é uma construção espacial que visualiza a vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem e usufruem do lazer, é a própria realidade. Na perspectiva fenomenológica lugar é onde o ser mora, remete-se a memória e ao lar, é o espaço vivido, assim uma localidade qualquer, em uma área qualquer, apropriada para ser ocupada por pessoas ou coisas, em uma visão mais ampla relaciona-se com processos econômicos e políticos que interferem e transformam o lugar.

Todavia a concepção fenomenológica não consegue abarcar os aspectos socioeconômicos e políticos que envolvem os lugares, por isso adotamos neste trabalho uma abordagem crítica.

Para essa o lugar vai além do espaço vivido, é uma construção social, por vezes contraditório, em constante transformação e envolve elementos internos e externos. Compreender o lugar em que vive, então, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Neste contexto, lugar não pode ser visto como algo isolado, mas sim, como parte integrante de uma totalidade espacial. Dessa forma, Santos (2005, p.16) fala que “[...] mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar”.

Ainda para o autor:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1988 p. 216).

Para Santos por mais íntimo que possa ser o lugar está ligado ao mundo e essas referências estão em permanente mudanças, decorrente da própria lógica da sociedade do capital e das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço geográfico, por isso releva os conflitos que ocorrem no cotidiano ou no mundo.

O lugar nem sempre possui um sentimento de lar, de sentir-se confortável, por vezes pode tornando-se cenário de castigo, tortura, sofrimento, no qual tudo se constitui em uma experiência insuportavelmente dolorosa (TUAN, 1983, p. 156). Quando se pensa no campo, essa relação conflituosa é mais acentuada, porque os agentes externos motivados pelo avanço do sistema capitalista pressionam o modo de vida rural no qual a terra representa o aspecto primordial do trabalho, do pertencimento e da identidade.

O sentimento de pertencer ao lugar se assegura na experimentação, nas trocas sociais e na compreensão dos artefatos culturais presentes na paisagem, pois o camponês por possuir uma forte ligação com a natureza percebe na paisagem, a sua volta, aspectos que levam a construção da identidade cultural, do trabalho e da vida no contexto rural.

A paisagem é uma categoria geográfica que parte da observação e da percepção, pois de acordo com Santos (1988, p.21) “esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. Ela pode ser vista, todavia vai muito além do campo visual, podendo ser sentida ou percebida das mais diversas formas, sendo resultado das transformações ao longo da história,

por isso não é algo imutável, mas expressa o momento, por isso, ao ser analisada é necessário entender como os eventos passados contribuíram para a metamorfosear.

Paisagem expressa a materialidade, contudo geralmente nos livros didáticos está associada à Geografia Tradicional, retomando aspectos do bucolismo e afastada dos fenômenos antrópicos, isso porque conforme Santos (1988) geógrafos como Carl Sauer e Vidal de La Blache consideravam existir dois tipos de paisagens, a natural e a artificial. A primeira seria aquela sem a interferência do homem, enquanto a segunda consistia na marca da socialização sobre a natureza.

Entretanto, para Santos (1988), não é mais possível distinguir a paisagem nesses dois tipos, isso porque com o avanço da globalização e das forças produtivas praticamente toda a superfície terrestre está passível da intervenção do homem. “Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social.” (SANTOS, 1988, p. 23).

Por mais longínquo ou intocável que a paisagem aparente ser, muito provável há alguma produção social que se conecta a ela, por exemplo uma lei que objetiva a preservação, produções científicas, imagens de satélites, enfim o homem já explorou a totalidade da Terra, seja a mais profunda depressão ou o pico da mais elevada montanha. Partindo dessa perspectiva, Santos (1988, p. 23) entende a paisagem como “[...] um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério.”

Para o autor as multiplicidades das funções ou transformações sociais causadas pelo homem no espaço torna mais difícil separar o que é natural do que é artificial, sendo assim a paisagem é uma junção de frações (SANTOS, 1988). Em vista das mudanças que o homem produz no espaço Santos (1988, p.24) interpreta que “a paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas [...] de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço.”

A partir desse pensamento vê-se que a paisagem expressa um conjunto de mudanças espaciais, por isso não deve ser interpretada como permanente, mas sim como fruto das mutações sociais. Ainda para o autor o movimento de transformação da paisagem se dá por meio das técnicas dominantes no dado momento, para tanto precisa levar em conta as condições econômicas, políticas, culturais etc. a depender dessas as mudanças podem ser mais ou menos rápidas (SANTOS, 1988).

As mudanças na paisagem resultam das ações dos sujeitos que habitam o ambiente ou ainda de forças hegemônicas maiores, isso porque os lugares não são porções fragmentadas, mas parcelas de um mundo globalizado. Conforme Cavalcanti (2010, p. 6) o “[...] lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte”. Nesse sentido, é preciso que a Geografia escolar incorpore o lugar para o entendimento do mundo, porque com o advento da globalização essa relação torna-se indissociável.

2.4 A Geografia escolar e a construção dos conceitos de lugar e paisagem

É notável a importância da geografia escolar se preocupar com a compreensão dos conceitos como possibilidade de o educando conhecer, por meio dos elementos paisagísticos e sociais do seu lugar, a história de lutas e conflitos que marcam sua localidade e a importância do seu papel ativo para a compreensão da realidade como parte de um todo. Para isso, é preciso o docente propor uma abordagem multiescalar, pois, para Cavalcanti (2010, p. 07), essa “[...] implica abordar o lugar de vivência imediata das crianças [...] e, ao mesmo tempo, trabalhar com essas crianças, desde o primeiro ano, a ideia de que a configuração dos espaços que ela vivencia tem a ver também com a produção de espaços maiores”.

Para a autora, o lugar não pode ser abordado como algo isolado, é necessário aos educandos pensar o lugar como resultado de forças produtivas em conjunto com outros espaços, porque os lugares conectam-se e expressam as condições socioeconômicas que atuam na configuração do espaço geográfico. Por isso, deve-se buscar suplantando a dicotomia no jogo das escalas, como se uma dimensão não tivesse a ver com a outra. (CAVALCANTI, 2010).

Ainda conforme Cavalcanti citada por Puntel (2007, p. 288):

[...] a construção do conceito de paisagem no ensino de Geografia é importante por ter uma relação muito próxima com o lugar. É um conceito chave no sentido de começar uma reflexão sobre as variáveis que determinam cada lugar. Sabe-se que é a partir do lugar que se começa a ter um entendimento maior do espaço geográfico. (CAVALCANTI, 2004 *apud* Puntel, 2007, p.288).

Por sua vez Callai (2010, p. 25) destaca que “O estudo do lugar pode ser o tema para iniciar a reflexão sobre o aprender geografia e o tratamento do cotidiano incorporado na pauta de conhecimentos a serem abordados na escola[...]”. Para a autora aprender o lugar é uma possibilidade de os alunos desenvolverem noções espaciais ligadas ao cotidiano, para auxiliar na construção do sentimento de identidade e pertencimento, a partir do lugar de vivência, “[...]”

isso pode contribuir para facilitar a compreensão do mundo em que o aluno vive (CALLAI, 2010, p. 29).

Vê-se que a aprendizagem acerca do lugar possibilita a compreensão do mundo, todavia isso é um processo amplo, porque são muitos os elementos e forças que atuam nos lugares, por isso entende-se que esse conceito deve ser trabalhado junto ao de paisagem, uma vez que essas categorias se completam e ajudam o discente a compreender a totalidade das contradições sociais e a necessidade de pensar sua ação consciente para a superação delas.

Para Puntel (2007):

A paisagem é considerada um instrumento essencial de leitura e de aprendizagem no ensino da Geografia. Acredita-se que seja importante desenvolver, nas crianças e nos adolescentes, a capacidade de compreensão das diferentes paisagens, reconhecendo seus elementos, sua história, suas práticas sociais, culturais e suas dinâmicas naturais, assim como a interação existente entre eles. (PUNTEL, 2007, p. 285-286).

Evidencia-se a importância de um ensino geográfico preocupado em possibilitar ao educando condições favoráveis para compreender a paisagem em diferentes escalas, isso porque não é possível entender a realidade expressada em uma paisagem sem considerar sua interação com outras paisagens. Assim, a leitura da paisagem deve ser ponto de partida para o professor mediar problematizações acerca das relações que o educando vivência no espaço, isso porque a paisagem é algo presente na história e na vida de cada um, algo vivo em constante modificação (PUNTEL, 2007).

Nesta perspectiva o ensino de Geografia deve partir dos conceitos espontâneos, sendo assim possível ao educando perceber através dessas categorias o resultado de toda uma produção socioespacial que está sempre em transformação.

Analisar a paisagem, assim como compreender o lugar, permitem ao discente entender seu contexto, as contradições e lutas da sua terra, por isso é fundamental o ensino de geografia propor condições para a construção desses e de outros conceitos geográficos, porque reconhecer o papel da sua localidade como uma parte indissociável do mundo, pode permitir ao mesmo a formação de uma consciência crítica e da sua função enquanto cidadão (CALLAI, 2010).

De acordo com Côrrea e Chaves (2021):

Estudar o lugar de vivência suscita o debate de problemas vividos coletivamente pela comunidade, isto é, proporciona o fortalecimento de fóruns de discussão sobre a real situação daquele bairro em estudo. Estes dados podem abordar as injustiças sociais ocorridas em uma determinada comunidade escolar e que geram conflitos afetivos, ou assuntos relacionados às questões sucedidas na comunidade, que alimentam o potencial da escola, produzindo forças para novas discussões sobre o modo de vida das pessoas naquele espaço. (CÔRREA; CHAVES, 2021, p. 209).

Isso é fundamental para a educação geográfica, porque a construção dos saberes espaciais deve contribuir para o educando se integrar da realidade do seu cotidiano, reconhecendo sua identidade e pertencimento e atuar numa perspectiva que almeje a melhoria das condições de vida na comunidade.

E este aspecto é fundamental para os estudantes oriundos do campo, por se tratar de um espaço carente de políticas públicas e de ações que contribuam para tornar a vida de seus moradores mais digna. Mas, será que as escolas do campo têm se preocupado com uma educação que resgate a importância destes espaços? Tendo em vista que a educação do campo tornou-se também um movimento que enfrentou pressões advindas das diversas instâncias do poder hegemônico como veremos a seguir.

III CAPÍTULO

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação brasileira, em diferentes momentos de sua história, negou ao discente o acesso a uma construção crítica, pois submetia os alunos a um ensino pautado na lógica dominante, que não respeitava quem o discente era, sua história e suas lutas. Frente a essa educação bancária surge, em meados da década de 1990, o chamado Movimento da Educação do Campo o qual “[...] compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

O referido movimento se propunha a pensar um ensino que fosse do e no campo e contribuísse para reduzir as intensas desigualdades e precariedades presentes nas escolas no meio rural. Para elucidar o contexto em que surge esse movimento é interessante lembrar que a história educacional brasileira tem início com a chegada dos jesuítas em 1549. As companhias jesuítas tinham como objetivo catequizar os indígenas à fé católica e uma alfabetização mínima voltada ao domínio da língua portuguesa, sendo essa comum para todos (FILHO; SILVA, 2017).

De acordo com Barros e Lihtnov (2016, p.21), “O ensino durante este período era extremamente fragmentado, reproduzindo a lógica utilizada na Europa naquele período, completamente alheio à realidade dos indígenas que aqui viviam”. Em virtude dessa discrepância social, os jesuítas se depararam com a resistência dos índios adultos “[...] porque já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía no seu cotidiano a prática da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo” (FERREIRA JR., 2010, p.20), portanto a ação missionária se voltou às crianças por possuírem menor vivência naquela cultura.

Ainda de acordo com Ferreira Jr. (2010):

[...] podemos dividir a educação jesuítica colonial em duas fases que se distinguiram entre si, mas que, ao mesmo tempo, estavam relacionadas historicamente: a primeira achava-se ligada à catequese dos índios, e a segunda, aos filhos dos colonos. Dito de outra forma, na mesma medida em que o processo colonizador luso-jesuítico avançava por meio da monocultura da cana-de-açúcar, que se utilizava da grande extensão territorial (latifúndio) e da mão de obra escrava (negros desafrikanizados), desapareciam as populações ameríndias, isto é, o próprio objeto da missão evangelizadora dos padres jesuítas foi sendo extinto em decorrência da ocupação violenta do território brasílico. (FERREIRA JR., 2010, p.26).

O autor destaca que com a diminuição das populações indígenas o ensino jesuíta foi gradativamente passando a mudar o perfil do alunado, em favor de atender a economia colonial presente no país, já que as escolas se constituíram em verdadeiros redutos elitistas e excludentes no qual predominava a filosofia escolástica.

Em 1759, em decorrência da crise na coroa portuguesa, o Marquês de Pombal conduz reformas políticas com objetivo de reduzir as despesas financeiras. Nesta perspectiva, o ensino jesuíta por apresentar grandes gastos foi alvo de reforma educacional, ocasionando o fechamento dos colégios católicos, com a promessa de uma escola do Estado e para o Estado. A esse respeito Romanelli (1986) relata que com a expulsão dos jesuítas:

[...] desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1986, p. 36).

Com influência no iluminismo presente na Europa, o ensino proposto na reforma pombalina buscava modernizar métodos e conteúdos, porém resultou em um chamado “vazio educacional”, porque sem condições financeiras, as escolas apenas começaram a funcionar efetivamente no ano de 1772 (FERREIRA JR., 2010, p. 31).

Sobre os alvarás régios publicados por Pombal, Almeida (2018) mostra que:

Como todas as mudanças sociais as inovações educacionais de Pombal tiveram retrocessos e avanços. O retrocesso foi [...]. Toda a estrutura montada pelos jesuítas (prédios, bibliotecas, métodos, professores) foi desmantelada. O sistema de aulas régias [...] não tinha nenhuma coerência[...]. As aulas dessa etapa de ensino se tornaram avulsas, ou seja, passaram a exigir escolas de matemática, de língua portuguesa, geometria, assim por diante, sem nenhuma conexão. O que já era ruim no período dos jesuítas ficou ainda pior. (ALMEIDA, 2018, p. 43-44).

Em decorrência disso, o ensino para poucos se concentra nos aglomerados urbanos para satisfazer, principalmente, às elites cafeeira e canavieira do Brasil Colônia. Esse cenário segue sem expressivas mudanças até o império, pois ainda conforme Almeida (2018) a intensidade das mudanças políticas e econômicas nesse período teve reflexos na educação escolar, sobretudo no que se refere ao ensino elementar, voltando a preocupação em ofertar às massas populares nos centros urbanos um ensino básico, porque com o estabelecimento do império muitas instituições e fábricas começavam a serem criadas. Com isso havia a necessidade de mão de obra com competências como leitura e escrita.

Segundo Nascimento (2015):

Em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em

todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas. (NASCIMENTO, 2015, p. 2. *apud*: FILHO; SILVA, 2017. p 72-73).

Devido à escassez de recursos financeiros destinado a educação pública essa lei não chegou a ser cumprida, poucas foram as escolas criadas e as condições de aprendizagem eram péssimas, não havendo formação docente e nem um currículo para estabelecer os conteúdos. O perfil discente era formado pelas classes populares e outras minorias, com formação voltada ao trabalho. Enquanto os filhos das elites recebiam educação em casa, com formação voltada a preparar para o ensino superior.

Com a referida lei e, posteriormente a Constituição de 1891 (Brasil já república), percebe-se a ausência das escolas no campo, todavia essas deveriam ser de grande relevância ao país por ter uma população majoritariamente rural. O que se vê é um ensino deteriorado que se territorializa nas cidades a fim de suprir a demanda de mão de obra necessária ao avanço das transformações econômicas e edificar socialmente a educação moral e da ordem, influências do modelo de desenvolvimento positivista (ALMEIDA, 2018, p. 88).

A ausência das escolas no campo favoreceu às elites agrárias que usavam o analfabetismo e ignorância das massas como alicerce para se manter no poder, através de diversas estratégias, como o voto de cabresto e a exploração da mão de obra. A educação para as pessoas no campo passa a ser necessária somente a partir de 1930, devido ao êxodo rural. Sobre essa questão Filho e Silva (2017) apontam que:

Em geral, as pessoas que migraram para as regiões Sul e Sudeste do país saíam das regiões Norte e Nordeste, fugindo da seca e do latifúndio que assolavam a região, em busca de emprego e melhores condições de vida nos grandes centros urbanos. Esse fenômeno que caracteriza a saída da população do campo para a cidade é conhecido como êxodo rural. (FILHO; SILVA, 2017, p. 74).

Os centros urbanos vivenciavam transformações sociais com o crescimento da industrialização no país, a exemplo: novas profissões surgiram; e a melhora de serviços públicos básicos, garantindo assim uma melhor qualidade de vida. Essa propaganda de progresso da cidade tornou-se muito atraente aos camponeses uma vez que a vida no campo era difícil, para além dos fenômenos naturais, porque o modo camponês de fazer agricultura precisava resistir à expansão do modo de se fazer agricultura voltado para o negócio, chamado agronegócio e controlado pelos grandes proprietários de Terra (MOLINA; FREITAS, 2011).

Nesta luta injusta o resultado foi a expropriação do camponês de suas terras, forçando-o a ir em busca de ascensão social nas cidades, o que provocou o êxodo com alto número de imigrantes que chegavam aos centros urbanos, ocasionando segundo Filho e Silva (2017, p. 75), a superlotação dos serviços públicos disponibilizados pelo governo (saúde, moradia, saneamento básico, educação, emprego). Em virtude desses problemas surge o intenso debate a respeito de uma Educação Rural, porque essa deveria ser capaz de conter o movimento migratório e aumentar a produtividade no campo.

A esse respeito Oliveira e Campos (2012) apontam que:

[...] a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Quando os órgãos oficiais passam a trabalhar a escolarização no campo o fazem com a preocupação de ofertar um ensino capaz de formar os sujeitos para atender às necessidades das indústrias que cresciam nos centros urbanos. Tal formação enaltecia os benefícios do produtivismo para a vida em sociedade, por isso motivou o camponês a sair do seu lugar e ir em busca da sobrevivência. Nesse contexto, Freitas (2011) entende que:

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. (FREITAS, 2011, p. 37).

Percebe-se que a Educação Rural não contribuiu para fixar o camponês na zona rural, mas sim, favoreceu o fluxo migratório, isso porque a corrente de pensamento conhecida como ruralismo pedagógico não respeitou o protagonismo, a identidade e as lutas dos sujeitos do campo. Era uma educação pensada para contribuir com o desenvolvimento capitalista, não rompendo com o elitismo, tampouco superando o letramento e a memorização.

Além disso, a educação para as pessoas do campo apenas vai aparecer na constituição de 1934. Assim, consta do art. 156, parágrafo único, que: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). O governo populista que se instaura em meados da década de 30 preocupou-se com a alfabetização das massas populares no sentido de tornar esses indivíduos produtivos a serviço do modo hegemônico de produção, isso porque conforme Romanelli (1986, p. 59) o capital “engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a

camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta para tais interesses”.

A Educação Rural provocava uma atração ao desenvolvimento urbano-industrial, enquanto o trabalho e a vida no campo eram julgados como algo ultrapassado e de inerente substituição. Na década de 50 os movimentos sociais, educadores e pesquisadores engajados com uma educação popular levantam pertinentes críticas ao ruralismo pedagógico, por entender que a educação no campo deveria respeitar a história, as lutas e modo de vida do camponês e contribuir para uma melhoria na qualidade de vida. (FREITAS, 2011).

Conforme Ferreira (2010), a partir da década de 60 em vista do Brasil ser um país com uma alta taxa de analfabetos, a educação popular pretendia contribuir para a alfabetização e conscientização das massas populares do seu papel social e político, por isso que essa educação defendia o método de Paulo Freire que ficou muito conhecido por alfabetizar um grande número de trabalhadores rurais através dos “círculos de cultura popular”² que levavam a um pensar consciente da realidade vivida. Ainda para o autor, isso

[...] gerou ampla repercussão na política nacional, de tal forma que o governo João Goulart convidou o educador a amplificar nacionalmente a sua experiência pedagógica com financiamento do MEC. Desse modo, as experiências pedagógicas dos círculos de cultura popular, principalmente no Nordeste, despertaram reações nos setores oligárquicos da sociedade brasileira de então. E o motivo era simples de ser compreendido. A Constituição de 1946, no seu Artigo 132, proibia o direito de voto aos brasileiros analfabetos, ou seja, eles não eram considerados cidadãos plenos pela República. (FERREIRA JR, 2010, p. 94).

O governo de João Goulart se aproxima da educação popular que tem a frente Paulo Freire, devido às grandes contribuições desse educador a uma alfabetização voltada à transformação social através de reflexões críticas que acarretavam ações, visando superar as contradições e injustiças sociais. Isso era fundamental para a democracia, pois o voto era apenas para os letrados, logo era preciso uma população capaz de ter consciência de suas escolhas políticas, vencer a condição do voto de cabresto que perpetuava as oligarquias no poder.

Todo o debate em torno de uma educação protagonizada por pessoas do campo, que se desenrola em paralelo à educação popular e à questão agrária é totalmente condenado pela lei 5692/71 promulgada no governo ditatorial estabelecido a partir do golpe de estado em 1964.

² Os círculos reuniam, por exemplo, os adultos de uma determinada comunidade rural e processavam um amplo debate sobre as condições de vida, de trabalho e dos elementos culturais que se manifestavam no cotidiano daquela população. Assim, com base nas histórias contadas pelos próprios moradores da comunidade, o educador ia recolhendo ao longo das discussões as palavras mais significativas e representativas da cultura local, e era esse vocabulário popular que servia de referência para a conquista da linguagem escrita por parte dos alfabetizados. (FERREIRA JR, 2010, p. 83).

Os discursos desenrolam-se em nome do desenvolvimento econômico, da segurança nacional e da moral civil, e como toda ditadura tem como marca o autoritarismo, não existia mais diálogos, direitos ou liberdade de expressão, não se podendo pensar uma educação crítica, nem questionar os métodos educacionais adotados. Educadores e lideranças sociais que se manifestavam contrário ao interesse dos militares eram perseguidos, presos, torturados ou exilados. (FREITAS, 2011).

As reformas educacionais nos anos de 1968 e 1971 conforme Romanelli (1986, p. 196) trazem “[...] a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”. Esse modelo vê o aluno como uma mercadoria, preocupando-se em um primeiro momento em sondar as aptidões e depois em habilitar o sujeito ao mercado de trabalho. (ROMANELLI, 1986).

Além desse modelo de educação bancária, o governo dos militares impõe também no país um movimento que vinha ganhando notoriedade no cenário mundial e ficou conhecido como a Revolução Verde, Tardin (2012) explica que com:

[...] a utilização de todo um aparato industrial, financeiro, científico, tecnológico, educacional, agroindustrial e comercial por meio de ações do Estado e do capital privado, configurando um poderoso sistema e um bloco de poder burguês que invade amplos territórios camponeses, impondo-lhes a modernização conservadora e a condição de subalternidade, seja como “produtores menores” de alimentos e de determinadas matérias-primas, seja como trabalhadores semiassalariados ou assalariados em processos produtivos agrícolas e agroindustriais. (TARDIN, 2012, p. 186).

Promovida devido aos incentivos do capital privado e políticas governamentais, a Revolução Verde ignora a presença do trabalhador do campo e ocasiona o avanço da fronteira agrícola, a modernização do maquinário, o uso de fertilizantes e agrotóxicos, dentre outros. Nesse cenário, o camponês fica totalmente desassistido e refém dos grandes latifúndios. Somente após a redemocratização há retomada do debate sobre educação em zona rural, já que a Constituição de 1988, apesar de não especificar o tema, propiciou novos horizontes ao garantir a educação como direito de todos (FREITAS, 2011).

3.1 A Educação do Campo frente à tradicional Educação Rural

Os movimentos sociais, dentre os quais: MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), MAB (Movimentos de Atingidos por Barragens) e outros conseguem se organizar e assim reivindicar direitos, a exemplo da

escolarização para todos, no qual o filho do camponês tivesse garantia de uma formação crítico-reflexiva, que visse a necessidade da atualização das técnicas e métodos, sem se desvincular dos saberes do campo e o respeito à identidade cultural.

Mediante isso, Oliveira e Campos (2012) apontam a importância do:

protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

O ensino do campo precisava valorizar os saberes que o educando rural vivenciava cotidianamente, a partir do conhecimento prévio que o mesmo possuía, devendo ser ponto de partida para a mediação do docente a fim de se chegar a problematizações e críticas pertinentes sobre a vida e as condições da operacionalização das práticas laborais no campo. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) representou um avanço, dispondo no artigo 28:

[...] oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Desse modo, a referida lei representou uma grande contribuição à Educação do Campo porque reconheceu a necessidade de adequar o ensino às singularidades presenciadas no campo, todavia a lei não foi capaz de superar o problema da oferta da educação para esses sujeitos. Os movimentos sociais e educadores sem delongas às conquistas obtidas e buscando assegurar o princípio de uma educação protagonizada pelos povos do campo se articularam em uma série de encontros estaduais e nacionais, fortalecendo o Movimento da Educação do Campo.

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) no ano de 1997 representou um marco para o movimento, promovido a nível nacional pelo MST, CNBB, UnB, UNESCO e demais entidades parceiras provê a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no dia 16 de abril de 1998.

O PRONERA é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social. A experiência do PRONERA vem possibilitando reflexões e práticas da educação do campo. Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimular, propor, criar, desenvolver e

coordenar projetos educacionais, com a visão de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2016. p.9)

A partir desse compromisso firmado pelo governo para com as escolas, movimentos sociais e trabalhadores rurais muitas iniciativas foram desenvolvidas em prol da democratização da Educação do Campo. É possível observar em estudos recentes (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012) que essas iniciativas têm conseguido bons resultados, contribuindo assim, para a superação da lógica urbano-industrial, que durante a história educacional brasileira permeia as escolas no campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo se estabelece como um conceito que respeita a diversidade e assegura um pensamento crítico reflexivo capaz de incumbir o aprendiz da sua realidade, isso significa fornecer condições do sujeito cognoscente debater acerca das suas vivências e experiências históricas de luta e resistência de um modo de vida em contraponto ao poder dominante. Afinal, “A história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio”. (FERNANDES, 2002, p. 64).

Ainda de acordo com Fernandes (2002):

Em seus respectivos tempos e espaços, o conceito Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contém os princípios de seus significados: o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar. Assim, a educação do campo e escola do campo são palavras que encerram em si a história de uma luta, de um trabalho que começa dar frutos, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. (FERNANDES, 2002, p. 68).

A luta por uma educação que seja do campo é um movimento de luta e resistência, com base nos avanços alcançados pela LDB, sendo assim iniciativas foram construídas com objetivo de democratizar um ensino fundamentado na realidade e no lugar em que se vive. Pensar a vida no campo é reconhecer as injustiças e violações de direitos dos trabalhadores rurais ao longo da história e salientar a resistência de um modo de vida em contradição ao desenvolvimento e avanço do agronegócio.

A educação do Campo precisa contribuir para que o educando consiga identificar as características culturais da sua localidade, para que esse aparato cultural possibilite a reprodução de valores, costumes, técnicas, métodos, crenças e outros. É importante também promover reflexões quanto ao modo de vida e trabalho, no sentido de reconhecer as peculiaridades presente no campo não como uma forma arcaica de vida, mas sim, como um movimento de resistência, de lutas que se preocupe com a qualidade de vida e comprometa-se com uma relação de sobrevivência menos desgastante à natureza.

Contudo, será que as escolas que trabalham com os estudantes oriundos do campo estão tendo as devidas preocupações com este tipo de educação? O ensino de Geografia, que deveria se preocupar com as espacialidades cotidianas dos discentes, têm atuado nestas escolas, vivenciando estas particularidades com os estudantes do campo? São alguns desses questionamentos que tentaremos responder no decorrer desta pesquisa.

IV CAPÍTULO

OS ESTUDOS DO MEIO COMO CAMINHO FAVORÁVEL A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Durante minha atuação como residente do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Geografia, tive a oportunidade de dialogar com os educandos dos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental da ECI Monsenhor Salles, localizada no Distrito de Galante, Campina Grande-PB. Verifiquei que pertenciam às classes populares, a maioria era oriunda de áreas rurais. Muitos deles trabalhavam no horário oposto ao escolar, como também possuíam notas baixas e autoestima abalada, frequentando a escola de forma obrigatória, além de não terem grande apreço pela estrutura educacional ou pelos profissionais escolares.

Neste contexto, as ações da Residência Pedagógica foram pensadas a partir de uma mediação pedagógica que favorecesse a visão mais crítica sobre a realidade socioespacial, capaz de resgatar as origens dos estudantes. Por isso, usamos o estudo do meio como recurso metodológico, no qual, por intermédio da observação do espaço, era possível reconhecer os elementos presentes na paisagem como produto das inter-relações entre homem e natureza em constante transformação e, assim, entender acerca do papel enquanto sujeitos que vivem e contribuem para as mudanças naquela realidade.

Conforme Pontuschka (2009):

O estudo do meio, além de ser interdisciplinar, permite o que o aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa. Mais importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência do aluno e com aquilo que ele já detém como conhecimento primeiro, é saber como esses conteúdos são produzidos. (PONTUSCHKA, 2009, p. 173).

Dessa forma, é necessário conduzir tal estudo preocupando-se em instigar a participação ativa do educando, respeitando sua visão de mundo, sua cultura e seu modo de vida, e então proporcionar situações favoráveis à construção dos conceitos geográficos, pois dessa forma o educando poderá entender de o seu lugar de modo crítico e assim o pensar de forma consciente.

4.1 A observação da paisagem em frente à escola

Foi realizado um estudo do meio em frente à escola, para que os estudantes observassem a paisagem e os elementos que a compõe, assim como pensar sobre algumas noções que são

vivenciadas por eles no seu dia a dia como: orientar-se, reconhecer-se, marcar, recortar e apropriar-se do espaço vivido (CLAVAL, 2007).

França (2008) valoriza este instrumento para os estudos espaciais, citando que “o trabalho de campo proporciona a observação *in loco* das paisagens, o que facilita a compreensão dos alunos, pois tudo que é vivenciado pode ser mais facilmente apreendido [...]”. (FRANÇA, 2008, p. 148). Nesta perspectiva, problematizamos tal observação, destacando os elementos que a compunha, pedindo para os discentes descrevê-la, não apenas utilizando-se da visão, mas de outros sentidos, tendo em vista que a paisagem não é unicamente visível, mas sentida.

Nas falas deles foi percebido as relações de pertencimento e identidade com aquele espaço eram enormes. Essa carga de conhecimentos prévios proporcionou condições para ampliar a aprendizagem dos diversos conceitos geográficos, aproximando o objeto de estudo da realidade do educando, promovendo assim uma reflexão sobre as suas vivências, prática muito importante para uma Educação do Campo.

Eles foram muito perspicazes na observação da vegetação da Caatinga nativa e dos plantios de grãos e hortaliças, comuns na localidade e importantes para a economia local. Em vista disso, buscou-se dialogar sobre o processo de transformação na paisagem e como as ações antrópicas podem ser prejudiciais à flora e fauna. Ademais, ampliou-se a discussão sobre a importância da preservação para a garantia da vida e a permanência da cultura agrícola.

Outro elemento muito elencado e alvo das discussões foi a presença da linha férrea que passa em frente à escola. Devido a curiosidade encorajou-se a imaginação dos estudantes sobre possíveis percursos de passageiros ou de cargas que pudessem ser realizados para espaços distantes como outrora acontecia na localidade, no qual o algodão era o principal produto, sendo responsável por motivar o surgimento do distrito.

Também aconteceu um debate sobre aspectos econômicos e seus impactos sociais, envolvendo os benefícios de um transporte ferroviário público e de qualidade disponível à população e não somente sua utilização em evento turístico materializado anualmente no período das festas juninas, isso porque é importante apontar os descasos por parte do poder público, dificultando a vida dos residentes naquela comunidade.

Ainda durante o estudo, os educandos mencionaram e falaram sobre suas vivências em outros espaços locais como o mercado, a igreja, oficinas, dentre outros. Nessas falas, notou-se como os discentes se relacionavam com o lugar, como demonstravam apego aos equipamentos urbanos presentes no município, o que contribui para a formação de uma identidade cultural.

Após a concretização do estudo de campo retomou-se os momentos vivenciados em sala de aula, corroborando com o pensamento de Nascimento (2017) acerca do papel do campo para

o processo de aprendizagem, pois segundo a autora o “[...] momento de retorno à sala de aula destina-se, no que se refere ao procedimento estudo do meio, dentre outras coisas à viabilização de tais processos de internalizações que foram desenvolvidos pelos estudantes.” (NASCIMENTO, 2017, p.61).

Sendo assim, é necessário o docente dar continuidade ao estudo conceitual em sala, porque a formação de conceitos requer internalização. Todavia, o educador precisa ter em vista que tal processo dificilmente será alcançado somente a partir da leitura e da escrita de conceitos prontos presentes nos livros didáticos como verdades imutáveis.

Desta forma, o conceito pode ser mais facilmente internalizado quando se parte da realidade do sujeito cognoscente, quando se respeita a sua identidade e suas vivências, e principalmente, quando se dá voz a esse sujeito, na medida em que a internalização requer uma construção interna, que pode ser construída a partir da fala com os demais. Dentre os conceitos abordados ao longo do estudo do meio destacaram-se paisagem e lugar.

Destarte, utilizou-se textos, imagens, músicas e outros recursos correlacionando aos elementos paisagísticos observados, destacando os conceitos geográficos, o que contribuiu para o entendimento crítico sobre o lugar estudado, o qual fazia parte de uma realidade socioespacial bem maior, mas reconhecendo as dificuldades e as desigualdades sociais presentes.

Nesta perspectiva, usou-se a música “Paraíba Joia Rara”, de autoria de Tom Oliveira, que fala sobre o sentimento de lugar paraibano, a partir da qual os educandos buscaram falar sobre as características que lhes agradavam na localidade de Galante Ademais, apresentou-se imagens de paisagens de diferentes localidades da Paraíba. Os educandos foram reconhecendo os seus lugares, as vivências que tinham com eles e como esses se conectavam com o Distrito de Galante, através das semelhanças dos símbolos culturais.

Na continuidade trabalhou-se com a Maquete do Relevo do Nordeste, com a qual destacou-se sobre as formas de relevo e as diversas paisagens nordestinas do semiárido, percebendo as similaridades com o Distrito de Galante, de uma topografia de relevo ondulada em que foi observada na análise da paisagem em frente à escola.

Através da observação no entorno da escola e dos debates realizados em sala foi proposto outro estudo do meio, em ambiente externo, com a possibilidade de visitar alguns museus dentro da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), isso em razão de ter-se notado a necessidade de se trabalhar ainda mais sobre alguns conceitos, uma vez que a cada momento mais estudantes foram avançando em suas hipóteses espaciais.

A proposta foi acatada pela gestora da escola e pela professora de Geografia, preceptora do programa. Por isso, foram dados os encaminhamentos necessários como a solicitação de

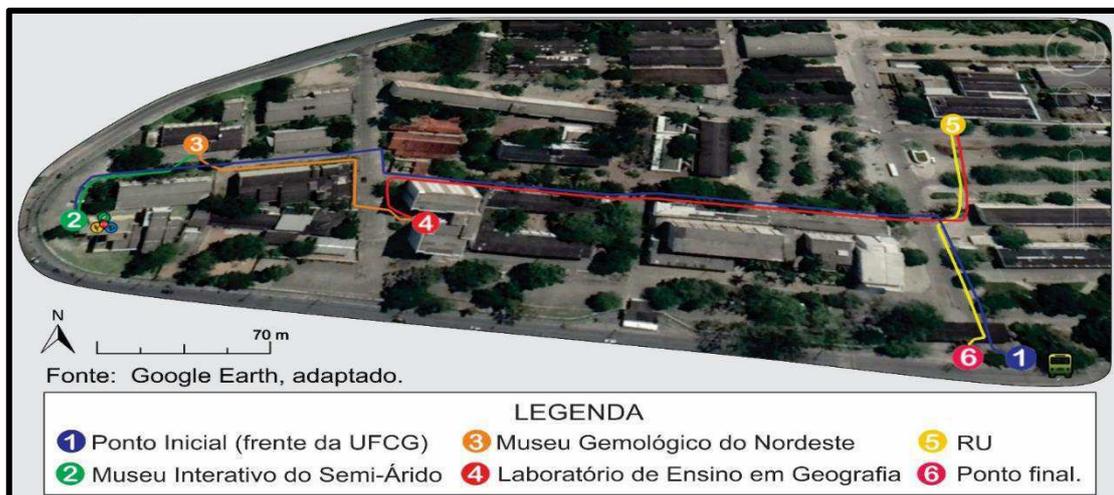
autorização dos pais e a oferta de transporte, além de alimentação sem custos para os estudantes. Também foi feito o planejamento pedagógico contendo o percurso a ser seguido durante a atividade na UFCG conforme figura 05. Atividade que será apresentada a seguir.

4.2 Uma manhã de estudos dentro da UFCG

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma importante instituição de ensino superior pública, localizada no interior do Estado paraibano, abrangendo estudantes oriundos de diversas partes do Nordeste. O campus sede na cidade de Campina Grande acomoda cinco centros de ensino, complexo esportivo, museus, bibliotecas, centro de extensão e muitos outros espaços.

Para o referido estudo na UFCG com os educandos da ECI Monsenhor Salles, considerou-se conhecer espaços capazes de contribuir para ampliação da identidade cultural e da necessidade de buscar uma melhora na qualidade de vida daqueles sujeitos. Por isso, ao longo do percurso foram visitados dois museus e um laboratório de ensino. Os locais escolhidos permitiram que os estudantes identificassem alguns elementos de suas vivências, o que por meio de nossos questionamentos pode favorecer um pensar crítico acerca da realidade, por

Figura 5: Percurso do estudo do meio na UFCG



FONTE: autoria própria, 2019.

Ao longo do percurso houve a constante observação dos discentes acerca da dinâmica espacial da UFCG, pois os residentes apresentavam um pouco da universidade, falando sobre os blocos, laboratórios e demais elementos. Verificou-se que esta experiência educacional foi valiosa para as vidas deles, na medida em que muitos daqueles jovens não tinham como perspectiva de vida um dia poder ingressar num ambiente universitário, e a partir dessa visita trouxe-lhes o desejo de estudar na UFCG, conforme depoimentos deles.

Inicialmente foi visitado o Museu Interativo do Semiárido (MISA) (Figura 07), sendo acompanhados por uma guia voluntária do MISA, que mostrou como o museu era um ambiente rico de conhecimentos, apresentando o interessante acervo que remonta a história do povo

Figura 6: Estudantes e professores no interior do MISA



Fonte: OLIVEIRA, 2019.

nordestino, de modo que os estudantes reconheciam mobiliários de suas vivências e de outras áreas nordestinas. Esta visita contribuiu para um ensino que conta a história do sertanejo sem estereotipá-la e discriminá-la, comum nos livros didáticos.

Os estudantes foram capazes de se encontrarem nas histórias descritas, assim como reconhecer os elementos culturais observados no museu e entender a respeito das relações do trabalho no campo, porque é fundamental valorizar tal produção, desenvolvida pelos pequenos produtores e responsável por abastecer a mesa de milhões de brasileiros.

Na volta à escola retomou-se a respeito do entendimento do lugar, porque a partir desse conceito podemos entender mais sobre o mundo, e assim ser possível reafirmarmos nossa identidade cultural e assim caminharmos a um movimento de mudança social. Pois, apesar de ser marcada por traços da globalização, a realidade daqueles discentes é permeada por dificuldades socioeconômicas também locais.

Continuando o percurso do estudo na UFCG visitou-se o Centro Gemológico do Nordeste, no qual fomos acompanhados pelo diretor do espaço, que falou sobre a variedade de

minerais brutos e lapidados presentes no museu, oriundos de todo o mundo, mas ressaltou em especial aqueles oriundos dos Estados da Paraíba e Rio Grande do Norte.

Sua fala foi muito significativa aos estudantes porque apresentou diversas curiosidades sobre os minerais, despertando o interesse e a fala deles, reconhecendo aqueles presentes no solo das suas localidades, além de entender como os minerais se modificam através da ação humana. Os estudantes se viram encantados por nunca terem observado minerais como diamante, rubi e a turmalina Paraíba.

Na sala de aula foram resgatadas algumas questões que foram vivenciadas no estudo do meio, referente a temática dos minerais, discutindo-se sobre alguns tipos de ocorrências comuns na natureza como: feldspato, quartzo, mica, dentre outros e também se trabalhou uma cartilha, identificando onde os minerais podiam ser encontrados e enfatizando sobre os sítios em que moravam, ruas, residências etc., destacando sobre a utilidade dos recursos minerais para nossas vidas.

Os estudantes lembraram-se das discussões no Centro Gemológico, ressaltando que aqueles materiais são transformados pela ação humana e foram reconhecendo-os nos objetos presentes em suas vivências. Este foi um momento de construção conceitual importante, pois partiu de conceitos espontâneos e ampliou-se para os científicos.

Posteriormente, um dos estudantes encontrou em seu sítio um mineral que lhe chamou atenção devido suas características e o levou para um dos encontros nas aulas, identificado popularmente como jaspe vermelha. Este fato foi bastante significativo, porque a Educação do Campo precisa estar preocupada em permitir que o aprendiz estabeleça uma relação com os temas presentes em suas vidas, por ser este um espaço de muitos ensinamentos. Dessa forma, o ensino de Geografia precisa promover reflexões valorizando o modo de vida camponês e caminhar para um entendimento crítico de como o seu lugar se relaciona com o mundo.

Ademais, foi debatido que a atividade mineradora precisa ser uma prática devidamente regulamentada, visto que uma execução sem devidos cuidados pode comprometer os recursos presentes na natureza, assim como as atividades econômicas mais comuns no distrito de Galante como a agricultura e a pesca.

Seguindo o estudo na UFCG também foi visitado o Laboratório de Ensino em Geografia – LAEG, da Unidade Acadêmica de Geografia, local em que os educandos puderam observar e ter contato com alguns dos diferentes recursos didáticos que são produzidos ou doados ao laboratório. Enfatizou-se aos discentes a importância do laboratório para o licenciando em Geografia e como os recursos didáticos podem auxiliar no trabalho pedagógico e tornar a aprendizagem mais lúdica e prazerosa. Neste contexto, destacou-se os cursos de licenciatura

presentes na UFCG e a possibilidade de eles ingressarem futuramente nestes ou em outros cursos oferecidos pela instituição.

4.2.1 Possibilidades e desafios do estudo do meio

A preocupação dos residentes em tornar o ambiente escolar um espaço no qual o estudante ganhasse confiança para falar a respeito da sua realidade se mostrou favorável, como também as atividades do meio de que participaram, pois foi verificado o aumento da participação dos discentes no decorrer das atividades desenvolvidas. Nas primeiras aulas com o 6º ano havia pouca participação deles, em contrapartida nas últimas foi evidenciada efetiva participação tanto na sala quanto nos debates, incluindo as meninas que se mostravam mais tímidas no início.

É importante ressaltar também que sair da escola se mostrou uma prática cheia de obstáculos. Para realizar a visita à UFCG foram enfrentadas dificuldades referentes ao traslado dos alunos, porque não se conseguiu o transporte por parte do poder público e também referente a alimentação. Diante disso, pode-se verificar que a realização de estudos do meio ocasiona alguns problemas operacionais que, talvez, não estimule os docentes a realizá-las.

Além disso, verificamos durante a Residência Pedagógica, a ausência de atividades na escola que resgatassem as origens rurais dos estudantes para uma formação mais voltada para a realidade camponesa, por isso resolveu-se também investigar sobre este aspecto, que a seguir será analisado através dos questionários enviados aos professores da ECI Monsenhor Salles.

4.3 Dados empíricos a partir dos questionários com os docentes

Levando em conta todo o avanço acerca da Educação do Campo, discutido anteriormente nesta pesquisa, procuramos analisar se a ECI Monsenhor Salles estava trabalhando as vivências dos educandos do campo e para isso aplicamos questionários aos professores e refletimos também sobre nossa atuação enquanto residentes na referida escola.

Utilizando o aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms* elaboramos quatro perguntas envolvendo a Educação do Campo, a partir da realidade escolar e das políticas formativas educacionais. O referido questionário foi disponibilizado a um total de quatorze professores por meio de grupo do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Contudo, desse total obtivemos apenas o retorno de três respondentes, os quais analisaremos a seguir respeitando as identidades dos entrevistados.

Como primeiro questionamento destacamos se a secretaria de educação já havia promovido alguma formação docente discutindo sobre Educação do Campo. Isso porque como sabemos a ECI Monsenhor Salles possui uma grande quantidade de estudantes oriundos das áreas rurais, podendo ser considerada “Escola do Campo”. Com unanimidade os professores afirmaram que não, e um dos educadores relatou o seguinte “Atuo na Educação do Campo desde o Ano de 2015, e desde então nunca participei de nenhuma formação para essa modalidade.”, demonstrando a ausência deste tipo de ação formativa pela secretaria de educação estadual.

Essa falta de formação é um grande problema para a realização de práticas voltadas a Educação do Campo, porque sem o devido conhecimento sobre a necessidade de se pensar a educação em área rural, evidenciando as singularidades presentes no espaço agrário, também desconhece-se a importância de valorizar as vivências dos educandos, submetendo assim os mesmos a um ensino de ideal ruralista, propagando o desenvolvimento das cidades e colocando o campo como algo ultrapassado, de inerente substituição. A secretaria de educação deveria garantir uma formação adequada ao corpo docente quando se ausenta de sua responsabilidade, valida o sucateamento pedagógico das escolas do campo.

Em um segundo questionamento indagamos se a escola já promoveu alguma atividade que resgatasse às origens rurais dos estudantes. Dois professores afirmaram que ao longo de suas permanências na escola não presenciaram tais atividades, um outro educador declarou que sim e citou como atividade o plantio de árvores em frente da escola.

A atividade citada pelo professor, apesar de ser uma prática de suma importância tanto em áreas rurais quanto urbanas, não consegue dar conta da educação do campo, pois para dialogar com este tipo de educação é necessária uma mediação que vá além, capaz de encorajar as histórias, as memórias, os desejos e os valores dos estudantes e das particularidades do modo de vida em áreas rurais.

Dando continuidade, perguntamos se no currículo proposto para a disciplina que lecionava existiam temáticas que tratassem de aspectos envolvendo a vivência no campo. Nesta questão todos os participantes informaram que não. Isto, porque a escola se baseia na Base Nacional Comum Curricular que também não aponta preocupação com a Educação do Campo, nem com as singularidades regionais. Consideramos aqui o currículo como essa orientação ao professor, porque conforme reitera Sacristán:

Desenvolver conceitos referentes ao currículo em geral tem como objetivo servir à compreensão da escolarização e dos mecanismos que regem a cultura escolar. Porém os valores da análise são cerceados ao esquecer que essa cultura se diversifica amplamente segundo o tipo de alunos [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 170).

Por isso, entender a construção de um currículo é perceber que o mesmo é formado visando servir a compreensão da cultura, ou seja, é possibilitar o educando de reconhecer acerca de suas vivências, como há uma diversificação de sujeitos, sendo importante, então, que o currículo se coloque como um instrumento de diálogo entre a sociedade e a escola. Mas, entendemos que a BNCC não se preocupa com tais aspectos.

Além disso, notamos na Residência Pedagógica que muitos dos professores utilizam como principal material pedagógico o livro didático, que também se organiza em sua maioria com um currículo fechado, no qual na maioria dos casos enfoca uma lógica voltada ao produtivismo, destacando principalmente realidades distantes dos estudantes.

Na continuidade questionamos mais especificamente aos docentes se em sua disciplina já haviam sido desenvolvidas atividades que resgatassem as origens rurais dos estudantes. Nesta perspectiva, um dos professores nos relatou que “Não tinha pensado no referido tema, para trabalhar durante as aulas, mas parece ser uma proposta bem pertinente e interessante para se aplicar”, um segundo informou que “ainda não. Em outro momento mais propício será um prazer”, o outro respondeu que “sim. Já fiz trabalho com o 7º ano sobre a vivência no campo, pedi para que eles fizessem um texto contando suas experiências e compartilhassem com os colegas.”.

Percebemos ao longo de nossa atuação na escola e a partir das respostas descritas acima, que os professores, em sua maioria, não desenvolvem em sua prática pedagógica atividades preocupadas em valorizar as vivências dos educandos que formam a ECI Monsenhor Salles.

Ademais, segundo depoimento da diretora da instituição, a escola figurava com o pior índice de avaliação no IDEB do Estado da Paraíba, enfrentando dificuldades referentes a verbas para manter-se em funcionamento, assim como alto índice de alunos reprovados e frequentes problemas de socialização em sala. Neste contexto, verificamos que resgatar a função social desta escola passa também pela valorização da educação do campo como fundamental para a atividade escolar. Acreditamos ser o caminho a ser percorrido pela ECI Monsenhor Salles, valorizando as identidades e as singularidades que permeiam os sujeitos daquela instituição. Para isso é necessário que o corpo docente busque uma ação pedagógica favorável às vivências dos estudantes e a uma reflexão crítica dos seus lugares em relação ao mundo.

Na continuidade da pesquisa, houve um questionário específico para o professor de geografia da ECI Monsenhor Salles, visando além das questões anteriores aplicada aos outros professores, também entender acerca do estudo do meio, como uma prática capaz de contribuir para um ensino de geografia preocupado em valorizar as vivências dos estudantes.

Foi destacado pelo docente que “[...]é uma forma de consolidar a teoria, trabalhada com livros didáticos em sala de aula, contribuindo de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de geografia”.

Todavia reiteramos que os estudos do meio, não podem se submeter às propostas presentes nos livros didáticos, cabendo ao educador procurar caminhos que melhor atendam aos interesses dos educandos, provocando também a aprendizagem dos conceitos geográficos.

Além disso, questionamos também se considerava que tais atividades favorecessem aos estudantes a aprendizagem dos conceitos geográficos, respondendo que “através das aulas de campo eles tem um contato com a realidade e isso faz com que eles desenvolvam a capacidade de observar, analisar e desenvolver pensamento crítico sobre os conceitos geográficos”.

Concordamos com a ideia defendida, porque constamos ao longo das atividades como os estudantes tinham uma visão acerca dos elementos paisagísticos, como eles percebiam os equipamentos urbanos e artefatos culturais que foram observados e debatidos ao longo das nossas experiências. Essa aproximação dos conceitos geográficos com as vivências deles favoreceu aos educandos refletirem acerca de como o lugar origina o sentimento de identidade, como suas ações se relacionam e impactam a paisagem, como as relações de trabalho se correlacionam com a lógica de mundo, dentre outras questões espaciais.

Dessa forma, quando a prática docente propõe ouvir e respeitar as singularidades do sujeito cognoscente, os mesmos conseguem relatar suas histórias e assim refletir em conjunto rumo a uma mudança social. Isto, porque segundo Freire “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, 31).

Por fim, questionamos como o docente avaliava a participação dos estudantes nas atividades de campo desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica. O professor considerou ter sido “muito satisfatória.”

Complementamos, colocando que aqueles educandos não eram como nos foram apresentados, desinteressados, repetentes, perdidos, mas sim com uma grande curiosidade acerca dos temas vivenciados, cooperando e interessando-se em participar das atividades. Neste sentido, reiteramos Freire (1987) quando afirma sobre a vocação do homem em ser mais, mostrando que aqueles discentes tinham planos e desejos para suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa discutimos acerca do estudo do meio no ensino de Geografia, como um instrumento possibilitador para a Educação do Campo, para isso entendemos ser preciso que o currículo e a mediação docente reconheçam as experiências dos estudantes, respeitando suas histórias, construindo debates que provoquem um pensar crítico-reflexivo acerca da realidade vivida. Mas, sabemos que a BNCC, por sua lógica voltada para o capital, não contempla tal realidade e também há a necessidade formativa dos docentes para encaminharem tais práticas.

Para isso, procurou-se durante as atividades da Residência Pedagógica com os estudantes da ECI Monsenhor Salles, trabalhar com os conceitos de lugar e paisagem, de tal forma a contribuir com a valorização das identidades daqueles sujeitos, reconhecendo os traços culturais, por vezes cruéis, que marcam a vida dos sertanejos no espaço agrário. Também foi proposto estudar a respeito da realidade, sendo um caminho para se pretender uma geografia que favorecesse a transformação socioespacial, a fim da emancipação daqueles sujeitos.

Essa emancipação como apontamos na pesquisa é um movimento necessário a uma Educação do Campo, porque o contexto de vida campesina no território brasileiro é marcado por uma história de injustiças, as quais afligem as condições de sobrevivência daqueles habitantes e tendem a deslegitimar toda a importância do modo agrário de se viver. A educação, desse ponto precisa, deve provocar no educando a compreensão crítica das suas vivências, contribuindo para a possibilidade de mudança social.

Vimos também que essa emancipação começa com o diálogo, pois a fala dos estudantes é fundamental para um ensino que almeja a libertação, sendo amoroso, respeitando as particularidades dos sujeitos e buscando a superação das injustiças. Por isso, constatamos que o estudo do meio no ensino de geografia é favorável a uma prática emancipadora, um dos ideais do movimento “Por uma Educação do Campo”, tendo em vista que as atividades desenvolvidas com aqueles estudantes se mostraram satisfatórias na diminuição da timidez, contribuindo para a ampliação do diálogo ao longo das atividades desenvolvidas.

Verificamos inicialmente que a figura do aluno era estereotipada, pois havia sido externalizado aos residentes que “não quer nada com a vida”, uma visão marginalizada que diminui os sujeitos da aprendizagem. Contudo, um trabalho respeitando aqueles indivíduos e resgatando suas identidades contribuiu para a construção de novos sujeitos participantes e com vontade de aprender, contribuindo com suas falas e também investigando a respeito de suas realidades.

Desta forma, ressaltamos novamente sobre a necessidade de políticas públicas formativas que preparem os docentes para a educação do campo em tais escolas e, que especificamente, aqueles que trabalham com a Geografia possam se utilizar do instrumento do estudo do meio como possibilidade para este tipo de educação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. A. de (org). Manual de orientação: Transtorno do Espectro do Autismo. **Departamento científico de pediatria do desenvolvimento e comportamento**. N. 5, Abril 2019.
- BARROS, L. A.; LIHTNOV, D. D. Reflexões sobre a educação rural e do campo: leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Revista Geographia Meridionalis**, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/8026>>. Acesso em 07 jul. 2021.
- BRASIL, **Constituição Federal de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616290/paragrafo-1-artigo-156-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>>. Acesso em 08 de julho de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei no 9394/96). Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691706/artigo-28-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em 09 de julho de 2021.
- BRASIL. **Manual de Operações**. Brasília-DF: PRONERA, 2016. Disponível em:<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2021.
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I; B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITOINI, M. M. S. (org). **Coleção explorando o Ensino**: Geografia. V. 22. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.
- CASTROGIOVANNI, A. C. **Apreensão e Compreensão do Espaço Geográfico**. Porto Alegre, p. 5, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- _____. **A geografia e a realidade escolar contemporânea**: avanços, caminhos, alternativas. In: Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.
- CLAVAL; P. **Geografia Cultural**. 3. Ed. Santa Catarina: Ed. da USFC, 2007.
- COLL, C. (org). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CÔRREA, S. C.; CHAVES, A. P. N. “Uma imagem vale mais que mil palavras”: o uso de imagens e suas contribuições para o ensino de Geografia. In: MARTINS, R. E. M. W. (org).

Educação Geográfica em Movimento. V. 2. (versão eletrônica). Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

FARIAS, P. S. C. A interdisciplinariedade e as fronteiras do pensamento geográfico. In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. A. de O. (org.) **A formação docente em geografia.** Campina Grande: EDUFPG, 2014.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo.** Identidade e políticas públicas. Brasília-DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira:** da colônia ao século XX. São Carlos: EdUSCar, 2010. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/270903884>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

FILHO, I. D. C.; SILVA, C. da. Reflexões sobre a educação do campo. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 3, p. 67-83, 9 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/38835>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

FRANÇA, E. T. O Trabalho de Campo no ensino fundamental. In: ARCHELA, R. S. **Ensino de geografia:** tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.

FREITAS, H. C. de A. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; FREITAS, H. C. de A. Em Aberto. **Inep/MEC**, V. 24, N. 85, 1-177, abr. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KOLLING, E. J.; C, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo.** Identidade e políticas públicas. Brasília-DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LIRA, S. M. O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. A. de O. (org.) **A formação docente em geografia.** Campina Grande: EDUFPG, 2014.

MENEZES, J. W. G. **A influência do trem no desenvolvimento do Distrito de Galante.** 2016. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Estadual da Paraíba.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helana C. de Abreu. Em Aberto. **Inep/MEC**, V. 24, N. 85, 1-177, abr. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helana C. de Abreu. Em Aberto. **Inep/MEC**, V. 24, N. 85, 1-177, abr. 2011.

NASCIMENTO, L. I. do. **O estudo do meio como metodologia para a construção do conceito do espaço geográfico no ensino médio**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVERISA-FORMOSINHO, J. (org). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. et al. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino de geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-289, jan/jun. 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. G. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988.

TARDIN, J. M. Educação Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAVARES, A. F. **Do trem de carga ao trem do forró**: cultura e trabalho no Distrito de Galante-PB (1907 a 1997). 2016. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Estadual da Paraíba.

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

TYLOR, E. B. A ciência Cultural. In: CASTRO, C. **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. Disponível em: <<https://lelivros.love/book/baixar-livro-evolucionismo-cultural-celso-castro-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online>>. Acesso em 06 de julho de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.