

## O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Priscylla Karoline de Menezes**

priscylla.menezes@hotmail.com<sup>1</sup>

### Resumo

*O artigo teve como objetivo principal refletir a importância do Ensino de Geografia no processo de construção da Educação do Campo e sua luta por uma educação crítica e de valorização à cultura camponesa. Na metodologia, foram empregados procedimentos de estudos bibliográficos e análise documental, quando buscou-se analisar obras e documentos cujo objetivo principal fosse discutir o Ensino de Geografia e a Educação do Campo. Por fim, discute-se a importância de ensinar Geografia considerando os diferentes contextos em que se pode estar inserido. Os resultados desta pesquisa indicam que: a Geografia escolar é um importante instrumento para o fortalecimento da identidade e cultura dos povos que vivem no Campo; e ensinar Geografia, pensando os diferentes contextos em que está inserido, é se assumir como sujeito de uma reflexão permanente.*

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Educação do Campo. Diferentes Contextos.

### Introdução

Embora os temas Educação do Campo e Escolas do Campo estejam envolvidos na amplitude da questão agrária, ainda são temas que carecem de maiores investigações científicas no âmbito dos estudos voltados ao Ensino. Especialmente ao Ensino de Geografia, haja vista que são poucas as pesquisas que abordam a temática na Geografia com um olhar voltado para o Ensino e não partindo de outras áreas geográficas.

Para iniciarmos uma reflexão acerca da Educação no Campo é importante compreendermos um conjunto de fatores que marcaram o momento histórico em que esta ocorreu e os processos que aconteciam no espaço agrário brasileiro – um espaço marcado por grandes transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, que influenciaram diretamente a estruturação da educação brasileira ao longo da história.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá. Esta pesquisa é parte das reflexões realizadas na tese de doutorado.



Um segundo fator a ser considerado é entender que a Geografia escolar tem um papel importante na construção de referências para os alunos. Por isso, é preciso que o profissional que se propõe a atuar como professor de Geografia (re)pense o que ensinar e como ensinar essa disciplina; e compreenda que a escola deve ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepções e práticas cotidianas e científicas. Para se tornar possível pensar uma educação próxima à realidade dos alunos e, mais importante, pensar uma educação politizada – como propõe Paulo Freire, quando afirma não ser possível esquecer a experiência social, a formação, as crenças, a cultura e as opiniões políticas no processo educativo.

Entendendo o chão da escola como mais um espaço de disputa em que os povos do Campo precisam se firmar e se (Re)pensar enquanto sujeito de sua existência. É preciso discutir os processos de formação dos sujeitos do Campo e as propostas de se encaminhar os saberes geográficos associados à realidade vivenciada, sobretudo, pensar um ensino enquanto parte da totalidade social, que não pode ser separado do restante da vida e nem fragmentado em seu conteúdo.

Enfim, este artigo tem como objetivo refletir a importância do Ensino de Geografia no processo de construção da Educação do Campo e sua luta por uma educação crítica e de valorização à cultura camponesa. Para melhor compreensão e obtenção desse objetivo, inicialmente apresentamos como a Educação do Campo foi se estruturando ao longo da história brasileira – etapa realizada graças ao levantamento bibliográfico e pesquisas com temática correlata –; em seguida apresentamos como a Geografia, enquanto saber trabalhado dentro da escola vem contribuindo teoricamente para o fortalecimento e pode contribuir, ainda mais, para o (re)conhecimento e (re)construção cultural de identidades dos povos do Campo.

### **A emergência por uma Educação do Campo**

Na história brasileira é possível verificar que as populações nas áreas rurais sempre viveram sujeitas ao que era ditado pela grande fazenda e pelos coronéis. Pensamento por muito tempo estendido à Educação, que no final do século XIX e início do século XX, com o processo de industrialização brasileiro, viu-se orientada por parâmetros da cidade e apoiada por latifundiários temerosos de perder sua mão de obra (LEITE, 1999). Segundo o autor, tal fato se deu porque:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade". (LEITE, 1999, p.14, grifos do autor)

Dessa forma, a educação escolar seguia o raciocínio de que “tudo é pensado a partir da cidade e para a cidade” (PESSOA, 2007, p.27) e desconsiderava a realidade e os anseios dos camponeses. Com escolas no campo pouco questionadas quanto à infraestrutura e às concepções didático-pedagógicas dos professores – devido à distância do centro da cidade – construía-se uma educação frágil e marcada pelo não aprendizado, que tinha como resultado o alto número de alunos desistentes ainda nos anos iniciais.

O Brasil era um país com baixos índices de escolaridade, e em se tratando daqueles que moravam nas áreas rurais a situação ainda se agravava, haja vista o grande número de analfabetos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1980 eram 18,7 milhões de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais. Desse número, 10 milhões residiam e trabalhavam nas áreas rurais. Números que anunciavam a necessidade de mudança nos programas educacionais desenvolvidos nas áreas rurais.

Era um momento em que o país vivenciava conflitos provocados pela expansão do latifúndio e pela ação truculenta de jagunços e policiais no campo, que expulsavam os posseiros de suas terras e escravizavam o camponês como proletário nas fazendas. Um cenário agrário que exigia a organização política do campesinato. Segundo Fernandes (1999), em uma análise da retrospectiva de luta pela terra no Brasil, foi esse o momento de resistência à expropriação e expulsão da terra que se fortaleceu as reflexões e lutas pelos direitos à educação dos povos do campo.

Nesse período, era possível identificar movimentos que aproveitavam o momento para propor uma educação popular com o propósito de fomentar a participação política das camadas populares do campo – criando alternativas pedagógicas que se identificavam com a cultura e as necessidades nacionais, deixando para trás a relação educador-educando, pautada nas narrações de fatos alheios à experiência dos educandos e em conteúdos retalhados ao longo das



discussões, para assumir uma relação mais concreta, em que educador e o educando ficam frente à frente com fatos da realidade, dialogam e são capazes de estranhar aquilo que é narrado.

A partir da Educação Popular, que desde meados da década de 1960 vinha se fortalecendo no meio rural com seu paradigma emancipador, propondo: a interpretação crítica da realidade, a prática social e política de seus sujeitos, e a valorização dos saberes populares, presente nas discussões dos sindicatos e outros movimentos sociais, que dialogava com o anseio dos movimentos sociais por mudanças no modelo de educação no campo; discutia-se mudanças que viriam a partir da emancipação da população comunicar com a realidade dos sujeitos envolvidos nos processos de educação dos povos do campo.

Em outras palavras, era o momento de lutar pelo protagonismo de um projeto de educação e sociedade, a partir de matrizes pedagógicas fundamentadas na: luta social, organização coletiva e valorização da cultura e história dos sujeitos sociais. Momento importante de crítica à educação como mercadoria, cujo caráter formador estava dissociado da cultura democrática, pois trazia luz às reivindicações por uma reinvenção das estruturas educacionais trazidas pelo Estado às escolas nas áreas rurais.

Com a LDB/96 (Lei nº 9394/96), que pela primeira vez trouxe um artigo específico para a educação do campo e procurou expressar uma garantia de respeito às peculiaridades da vida no campo, houve o fortalecimento da luta por uma educação para o campo. Ao deixar de limitar a escola do campo ao modelo urbano/industrial, como acontecia nas décadas anteriores, e sustentando-se na valorização e na preservação da cultura e da práxis do homem do campo, a LDB/96 garantiu a discussão quanto à formação docente necessária para atuar no Ensino Básico, afirmando que:

**Art. 62** - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LEI nº 9394/96).

Ao discutir a formação de professores voltada à atuação no Ensino Básico, a LDB/96 apresentou um novo paradigma para a educação do campo. Era preciso discutir a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental

compreender e definir qual a formação se pretende: para o agronegócio ou para a agricultura camponesa. Uma vez que, como destacou Fernandes (2012, p.15):

[...] É bom advertir que há diferenças substanciais nas educações para assalariados e para camponeses, pois são processos de formação de sujeitos distintos para trabalhar em territórios distintos. Tratar da educação para o trabalho familiar é necessário pensar no trabalho associativo, cooperativo na perspectiva do desenvolvimento territorial das unidades camponesas ou da agricultura familiar. E esta não é uma educação voltada para a competitividade destruidora, mas sim para a solidariedade criadora.

Essa concepção nos sinaliza um novo paradigma, uma conquista dos movimentos sociais do campo, que em suas lutas pelo direito à Educação do Campo conseguiram colocar o tema na agenda política governamental. Dando protagonismo à população do campo, que a partir da educação querem defender suas intencionalidades e interesses.

Desse modo, pensar a proposta de uma escola capaz de impulsionar o desenvolvimento de indivíduos com formação para novas formas de trabalho no campo, com valores humanistas, sociais e capaz de criticizar os conteúdos torna-se ponto crucial para a educação nos diferentes contextos de campo. Uma instituição de ensino capaz de trabalhar com as múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, corporal, social e ética; sem deixar cair no senso comum.

Nessa perspectiva, a escola deve inserir-se na prática social, aproximando-se da vida concreta do educando, mas não se restringindo à realidade imediata deste. Buscando resistir tanto ao papel histórico fundamentado numa perspectiva negativa sobre os povos do campo como também combater uma perspectiva recente sustentada nos parâmetros do neoliberalismo que se estendia também às políticas destinadas à educação.

### **O Ensino de Geografia como elemento de (re)conhecimento e (re)construção cultural de identidades dos povos do campo**

Como a escola se forma e se transforma a partir da sociedade, e entendemos, assim como Souza (2012), que em seu interior são os sujeitos, influenciados pelas ações da sociedade, que dão movimento e um caráter plural a ela. Nesse sentido, é possível corroborarmos também em Cavalcanti (2012), que observa que o ensino de Geografia deve atentar-se a essa complexidade e, a partir de então, desenvolver situações de aprendizagem que promovam um exercício intelectual em relação aos desafios da atualidade. Ou seja, o professor deve portar-se como pesquisador, capaz de problematizar e questionar sua prática e propor novas práticas de ensino



com base em suas investigações e objetivos. Deve estruturar o conteúdo em função da aprendizagem de seus alunos, procurar entender os mecanismos que levaram aquele espaço a ser construído daquele modo e interpretá-lo de acordo com o contexto em que se insere.

Ao considerarmos as diferentes realidades com as quais o professor pode se deparar no cotidiano escolar, podemos pensar as espacialidades em que se inserem as escolas, que devem levar o professor a refletir sobre a proposta e a relevância didático-pedagógica de suas atividades, bem como desenvolver reflexões relacionadas à condição humana dos indivíduos. Ao trabalhar com o ensino de Geografia o professor tem a oportunidade de estudar o lugar onde residem os alunos e desenvolver uma ligação afetiva com o espaço. Até porque o descaso ou a desvalorização da vida no Campo podem prejudicar e distanciar o indivíduo de seu grupo social, uma vez que “em muitas comunidades em áreas rurais a escola é o único lugar com potencialidade para congregar e socializar a cultura”, como discutiu Souza (2010, p. 112) ao analisar as escolas do Campo no estado de Goiás.

Como a Geografia no Ensino Fundamental tem a função de auxiliar na compreensão do espaço geográfico, tendo como ponto de partida o lugar, para proporcionar o encontro entre as lógicas locais e globais, ao ensinar Geografia contribui-se para a construção da autonomia, dos limites e potencialidades da ciência e da tecnologia, o que permite aos indivíduos pensarem o desenvolvimento e a construção de suas espacialidades. O professor de Geografia, ao refletir sobre os diferentes contextos em que está inserido, pode agir de maneira significativa na mediação dos conhecimentos trazidos pelos alunos e ir além da orientação, da leitura e da interpretação do espaço.

Segundo Cavalcanti (2005, p. 199),

[...] é importante também constatar que as práticas sociais possuem uma dimensão espacial resultante de uma relação direta e cotidiana com o espaço vivido, que se expressa pela linguagem. Por sua vez, o professor necessita estabelecer uma mediação e uma intervenção intencional que conduza o aluno a uma ação com o meio externo para conhecê-lo e interpretá-lo para a construção do conceito científico.

Ao considerar o aluno, que “é um ser histórico e traz em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136), o ensino de Geografia reconhece a importância da análise em diferentes escalas e valoriza o cotidiano do mesmo. Com isso, o estudo de Geografia pode se tornar fundamental, pois quando relacionado

com as experiências concretas vividas pelo aluno no seu espaço cotidiano, a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Assim, o ensino de Geografia cumpre sua verdadeira função, a de ir além do fornecimento de dados ou informações atuais, e passa a estabelecer relações sobre informações do mundo cotidiano.

Nessa perspectiva, os conteúdos passam a contribuir para a compreensão do espaço geográfico e sua construção histórica e, sobretudo, articular-se com os conhecimentos do cotidiano. É possível, também, que educadores e educandos saiam do sistema alienador e repensem os conteúdos realmente importantes para o seu dia a dia. Pressupostos buscados por autores como Pessoa (2007) e Caldart (2009) ao defenderem que os educadores nas escolas do campo devem ser capazes de refletir e considerar as redefinições do rural, das relações entre o campo e a cidade e da relação do aluno com a terra e com seus modos de vida.

Desse modo é possível afirmar que o Ensino de Geografia pode contribuir para as explicações sobre a coexistência contraditória e complementar das lógicas sociais e territoriais existentes no mundo. Entendendo que, ao se ensinar Geografia, pode-se aprender simultaneamente com os alunos e, assim, transformar as percepções intuitivas em pesquisas científicas. Ao se assumir como sujeito de uma reflexão permanente sobre suas práticas, o ambiente escolar em que está inserido e os alunos que está formando, o professor, ao ensinar Geografia, conseguirá construir um projeto de ensino capaz de dialogar com a construção/reconstrução do espaço rural, e com as distintas realidades nas quais seus alunos estão inseridos. De acordo com Lopes (2010, p. 48),

Essa seria uma prática do professor voltada para o cotidiano dos alunos. [...] muito importante, pois as ações docentes são formadoras da ética social e, sobretudo, formam valores e concepções que os alunos podem relacionar com os fatos corriqueiros de suas vidas. [...] que irá ampliar as possibilidades do processo de aprendizagem por parte do aluno.

Portanto, o professor, ao ensinar Geografia, deve procurar ter domínio do conhecimento do campo geográfico para instrumentalizar o aluno a fazer a leitura da realidade e a decodificar nuances de um espaço em movimento, mas também deve ter o domínio da capacidade de refletir sobre métodos relacionados à construção da disciplina para, conseqüentemente, tomar uma posição sobre as finalidades da Geografia em sua proposta de trabalho.



Ao ter um posicionamento frente à ciência e ao seu papel de educador, entendemos que o professor, ao ensinar Geografia, articula a prática com a teoria e então define o que ensinar, para quem e como. Essas são tarefas apontadas por Cavalcanti (2012) como fundamentais para um ensino de Geografia significativo. Pois, assim, é possível que o professor identifique quem são seus alunos e em que contexto social estes estão inseridos. Já que é na escola que o aluno realiza suas trocas de experiências e faz associação do conhecimento científico com o cotidiano.

O ensino de Geografia, em suas diferentes perspectivas, tem a possibilidade de contribuir para a valorização das diversas identidades territoriais envolvidas, consoante à análise escolhida pelo professor, e enfatizar a compreensão do território de forma que inclua o campo e a cidade sem sobreposição de nenhum deles. Ao escolher essa análise sem sobreposições, o professor acaba rompendo com o discurso das dualidades que, segundo Souza (2012), é fortemente enfatizado pela Geografia acadêmica.

Nessa conjuntura, é possível investigar sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimento, refletir sobre a vida cotidiana e largamente sobre a humanidade e sua relação com os diferentes lugares vivenciados. Ao compreender tal dinâmica, o professor ao ensinar Geografia tem a possibilidade de incrementar o diálogo entre os vários saberes, com respeito aos saberes presentes em todas as culturas, seja ela tradicional ou técnico-científica. Assim, o Campo, que remete à ideia de lugar estranho àqueles que sempre viveram na cidade, toma sentido e o professor encontra o lugar de inserção da escola na comunidade.

Desse modo, diferentes recursos podem ser utilizados nas aulas de Geografia e cabe ao professor pensar nas possibilidades para que o aluno tenha acesso às fontes de informação e conhecimento. Ao abandonar hábitos que o tornam dependente do sistema educacional, o professor com a prática direcionada à reflexão para a construção do conhecimento pode contribuir para a relação existente entre cotidiano e conteúdo. Os mapas mentais, por exemplo, se trabalhados com uma preocupação com a totalidade, a humanidade e, sobretudo, com a negação de um conhecimento produtivista, podem construir conceitos a partir do cotidiano, capazes de levar à compreensão do dinamismo socioespacial estudado pela Geografia (LOPES, 2010).

Nessa perspectiva, reconhecer que compete ao professor formular posturas diante da construção do conhecimento, pois, por meio dele, os alunos constroem conhecimento e



reflexões sobre o espaço em que estão inseridos e sobre o global, é ponto fundamental para identificar a importância de se trabalhar Geografia em diferentes contextos. Chamamos a atenção, portanto, para a forma de ensinar e aprender Geografia, considerando os ambientes de aprendizagem, os quais podem incentivar a exploração e a investigação de um problema. Exploração que é enriquecida, caso o professor saiba sair do contexto transmissor para assumir a postura de mediador.

Ao portar-se como mediador, o professor ao ensinar Geografia tem a possibilidade de articular a construção do conhecimento do lugar com a ação de transitar do passado ao futuro. Haja vista que a Geografia, segundo Santos (1997, p.77), “[...] marca as etapas do processo de trabalho e das relações sociais, marca também, as mudanças verificadas no espaço geográfico, tanto morfológicamente, quanto do ponto de vista das funções e dos processos”. O professor, ao compreender tal importância, tem a possibilidade de resgatar a cultura e o significado de viver no campo.

Dessa forma, é possível afirmar que o professor de Geografia, ao ensinar Geografia considerando seus diferentes contextos de atuação, atende ao estabelecido pela Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases, no que se refere à garantia do direito aos povos do Campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessidades de adaptação de organizações, metodologias e currículos. Atuação que vem sendo pedida constantemente pelos movimentos sociais do campo, que buscam uma educação formadora de sujeitos com capacidade crítica e emancipada, capaz de transmitir e lutar por uma expressão cultural e de conhecimentos, que faz parte da história da humanidade.

### **Considerações finais**

Certamente, há muito que refletir sobre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo e sobre os possíveis caminhos para se pensar o fortalecimento de propostas de ensino que considerem uma educação que fortaleça os saberes e a cultura popular do Campo. No que diz respeito à importância desse artigo, é esperado que ele possa contribuir para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reflitam sobre sua prática docente e sobre o papel da Geografia na luta por uma Educação do Campo. Isso porque refletir sobre os processos de ensinar Geografia com um olhar para os diferentes contextos encontrados pelos professores



desperta-nos a atenção para a importância de compreendermos os diferentes caminhos que o país veio tomando após o acelerado projeto de mercantilização do conhecimento e desumanização dos processos de ensino.

Enfim, compreender a realidade e produzir conhecimento a partir dessa noção requer um grande desafio, haja vista a complexidade inerente ao fenômeno educativo. É preciso buscar sentido nas tramas do cotidiano, nas peculiaridades e nas concepções que auxiliam o pesquisador a interagir com a realidade. Como bem ressaltou Ludke e André (1988, p.12), “[...] há sempre uma tentativa de capturar as ‘perspectivas dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”.

Desse modo, a partir das reflexões realizadas no decorrer desse texto, compreendemos que ensinar Geografia pensando os diferentes contextos em que está inserido é se assumir como sujeito de uma reflexão permanente. E, mais importante, é fazer com que todos os envolvidos construam seus interesses sobre o espaço por eles vivido e mesmo reconheçam que estudar e identificar as características daqueles lugares é uma das maiores forças de resistência e sobretudo de (Re)existência.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em: 14 mar. 2013.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 25, n. 66, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. In: **Cultura Vozes**, v. 93, n.2, p. x-xi, 1999. Disponível em: <<http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>> Acesso em: 15 jan. 2017.



\_\_\_\_\_. Reforma Agrária e Educação do Campo no governo Lula. In: **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Marcos Piter. A relevância do cotidiano do aluno na construção do saber. SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). **Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Editora Vieira, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1988.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no estado de Goiás. In: SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). **Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Editora Vieira, 2010.

\_\_\_\_\_. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumentos para a valorização do território camponês?**. 2012. 380p. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente (SP), 2012.