

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA PERSPECTIVA DE
UMA PROFESSORA INICIANTE**

AYLA DA COSTA GOMES

**MANAUS-AM
2024**

AYLA DA COSTA GOMES

**A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA PERSPECTIVA DE
UMA PROFESSORA INICIANTE**

Trabalho de Conclusão de Curso –
TCC apresentado ao Curso de
Licenciatura em Geografia, da Escola
Normal superior da Universidade do
Estado do Amazonas, como requisito
parcial para conclusão da Licenciatura
em Geografia.

Orientadora: Marcela Vieira Pereira
Mafra

**MANAUS-AM
2024**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

G633gg Gomes, Ayla da Costa

A Geografia na Educação do/no Campo na perspectiva
de uma professora iniciante / Ayla da Costa Gomes.

Manaus : [s.n], 2024.

52 f.: color.; 30 cm.

TCC - Graduação em Geografia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.

Inclui bibliografia

Orientador: Mafra, Marcela Vieira Pereira

1. Ensino de Geografia. 2. Vivência. 3.
Especificidade. 4. Camponeses. 5. Educação do Campo.
I. Mafra, Marcela Vieira Pereira (Orient.). II.
Universidade do Estado do Amazonas. III. A Geografia na
Educação do/no Campo na perspectiva de uma professora
iniciante

CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Ata de apresentação oral de monografia da aluna **AYLA DA COSTA GOMES** de Licenciatura em Geografia da Escola Normal Superior em 19 de fevereiro de 2024.

Ao décimo nono dia do mês de fevereiro de 2024 às 10:00 horas na Sala de Videoconferência da Escola Normal Superior, a aluna **AYLA DA COSTA GOMES**, realizou a sua apresentação de monografia intitulada “**A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA INICIANTE**”. A banca de defesa foi constituída pelos seguintes membros: **PROFA. DRA. MARCELA VIEIRA PEREIRA MAFRA** (presidente), **DRA. MARIA MIRTES CORTINHAS DOS SANTOS** (membro externo), **PROFA. DRA. IOLANDA AIDA DE MEDEIROS CAMPOS** (membro interno). A presidente deu início à sessão convidando os membros da banca e a graduanda para tomar assento e iniciar a apresentação. Após apresentação, foi feita a arguição pelos membros que ao final reuniram-se para decidir que a aluna foi *Aprovada*, com a nota *9,2*..... A sessão foi encerrada e assinada pelos membros da banca e pela graduanda. Manaus, 19 de fevereiro de 2024.

Marcela V. P. Mafra

PROFA. DRA. MARCELA VIEIRA PEREIRA MAFRA
(Presidente)

M Santos

DRA. MARIA MIRTES CORTINHAS DOS SANTOS
(Membro Externo)

Iolanda Aida de Medeiros Campos

PROFA. DRA. IOLANDA AIDA DE MEDEIROS CAMPOS
(Membro Interno)

Ayla da Costa Gomes

AYLA DA COSTA GOMES
(Graduanda)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a Deus, que até aqui me ajudou, se até aqui ele me ajudou, Ele continuará me ajudando durante toda a vida.

Agradeço a minha mãe, que sempre me incentivou a busca por conhecimentos, ela foi a primeira pessoa a se orgulhar de mim e se fosse a única seria o suficiente. Seu esforço e dedicação me ajudaram a manter a motivação em momentos difíceis.

Não posso deixar de agradecer meus amigos mais próximos que estiveram ao meu lado em todas as horas, compartilhando alegrias e tristezas e me proporcionando momentos de descontração e lazer. Sem vocês, este trabalho não seria tão especial e gratificante como foi. Idehugo obrigada pelos momentos compartilhados e pelos conselhos de irmão. Igor você sempre será lembrado, te adoro. Gratidão aos colegas de graduação e suas contribuições. Às minhas amigas que estiveram comigo durante a jornada acadêmica, Karina, Lizandra e Lorena, a presença de vocês em minha vida fez toda a diferença na realização deste TCC.

Agradeço a todos os professores que, ao longo de minha formação acadêmica, me ajudaram a construir uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. Em especial a professora Susane Patrícia, que além da relação profissional teve um carinho e afeto recíproco, obrigada pelos puxões de orelha, pois me encorajou a buscar o melhor de mim mesmo. À professora Francilene Sales que é uma inspiração para mim, obrigada pelas voadoras.

Professora Marcela Mafra sem sua orientação, este trabalho não teria alcançado a profundidade e a qualidade que conseguiu. Sou grata pelos momentos que tivemos.

Quero expressar minha gratidão a todos e todas que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste TCC, seja fornecendo informações, materiais ou simplesmente ouvindo minhas ideias.

RESUMO

A educação do campo é resistência contra a educação rural desenvolvida pelo sistema educacional imposto. Neste contexto, encontramos muitas escolas que são apenas rurais, situadas na Zona Rural, porém o sistema de ensino é igual ao ensino na Zona Urbana. Com isso, é necessário pesquisar sobre a realidade da escola do campo e a compreensão da prática docente que foi abordada de forma específica na Comunidade do Lago do Limão, em uma escola do Município de Iranduba – AM. O objetivo geral foi compreender como os professores percebem o ensino de Geografia na Educação no Campo. Neste sentido, para a realização do estudo de abordagem qualitativa foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental, além de aplicação de uma entrevista para compreender a atividade docente da professora de Geografia da Educação Básica em uma Escola Ribeirinha. Considera-se que a partir da realidade do campo, a geografia pode desenvolver no povo camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade e transformá-la, pois, é importante estabelecer uma relação entre a Geografia e a Educação do Campo. Por isso é determinante que a licenciatura em geografia incentive a realização de estudos, que adotando esse referencial teórico, contribuam para uma efetiva universalização do acesso à educação dos camponeses.

Palavras chaves: Ensino de Geografia. Vivência. Especificidade. Camponeses. Educação do Campo.

ABSTRACT

Education of the Countryside is resistance against the education in rural developed by the imposed educational system. In this context, many schools are only rural, they are located in the Rural Zone of the cities, but the education system is the same as in the Urban Zone. Therefore, research into the reality of Countryside schools and understanding the teaching practices, specifically in the Lago do Limão community, in a school in the municipality of Iranduba – AM. The main goal is to understand how teachers perceive the teaching of Geography in Education of the Countryside. In this sense, to carry out the qualitative study, bibliographical and documentary research was carried out, as well as an interview to understand the teaching activity of the Basic Education Geography teacher in a riverside school. Considering that, based on reality, Geography can develop in peasants the ability to critically interpret and transform reality, it is important to establishing a relation between the Geography and the Education of the Countryside. Therefore, it is crucial that the geography teacher training encourages studies that, adopting this theoretical framework, contribute to the effective universalization of access to education for peasants.

Keywords: Geography Teaching. Experience. Specificity. Peasants. Education of the Countryside.

“Se não fizéssemos tudo o que não devíamos fazer, não faríamos praticamente nada.”

J.R.R. Tolkien

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	11
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA	14
3.1. Educação do Campo da Educação Rural	22
3.2. Educação do Campo no Amazonas	25
3.3. Didáticas voltadas à formação plena do educando da Educação do Campo	28
4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA RIBEIRINHA DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA-AM	33
4.1. A concepção de educação do campo pelos professores	33
4.2. O ensino da Geografia influência na educação do campo	37
4.3. A geografia pode contribuir para a efetivação de uma educação do campo	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
6. REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo surge a partir da realidade da educação brasileira, especificamente à situação educacional do trabalhador e trabalhadora do campo e suas organizações, nas quais buscam por melhorias na política de educação e quaisquer interesses sociais das comunidades camponesas. A semente do processo de criação da Educação do campo “são os movimentos sociais camponeses em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (Caldart, 2009, p.40). A partir disso, é preciso refletir a especificidade, considerando a realidade dos povos e a participação dos sujeitos do campo para construção de políticas públicas e a efetiva universalização do acesso à educação.

As pesquisas sobre essa temática mostram que a educação do campo ainda está passando por um processo de construção com a participação dos sujeitos que habitam no meio rural, tendo em vista que apesar das propostas, nunca houve política pública específica para atender o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro (Camacho, 2008). Isso implica no enfraquecimento das tradições, tratando “o campo apenas como espaço de produção e os camponeses como sujeitos desta produção, base que está fundamentada nos ideais do capitalismo que, por sua vez, negligencia o desenvolvimento humano” (Costa e Cabral, 2016).

Em relação à realidade escolar compreende-se que políticas públicas voltadas aos povos camponeses ainda precisam de uma atenção maior. Diante do exposto, é notório que essa problemática influencia negativamente a cultura dos povos que vivem nas comunidades, prejudicando o desenvolvimento da dimensão cultural e humana da educação, bem como sua construção como sujeito. Com isso, Berger (2011) afirma que as iniciativas e as ações dos responsáveis pela formulação das políticas educacionais no Brasil sempre priorizaram a escola localizada nas áreas urbanas em detrimento das situadas no meio rural. Assim, pode-se afirmar que no campo existem carências a serem investigadas e debatidas a fim de cessar essa invisibilidade social que é resultante da sociedade capitalista que utiliza a educação voltada para o meio urbano como uma maneira de intensificar a produtividade econômica do campo acarretando a crise.

No contexto do papel da educação do campo e do ensino de Geografia é retratado que: o primeiro requer a valorização do trabalhador rural, oferecendo mais oportunidades e qualidade de vida da camponesa e do camponês; o segundo busca despertar a afirmação da identidade do sujeito do campo, desse modo contribuindo para conhecer o lugar e o mundo que vive.

Contudo, pouca atenção tem sido dada para o desenvolvimento do ensino de Geografia em escolas do campo e também para as políticas educacionais no Amazonas. O que observamos são interesses voltados para a metrópole, portanto, analisar o cenário escolar da camponesa e do camponês é a chave de significativos avanços para uma troca de denominação de Educação Rural para Educação do Campo.

Entender sobre o ensino de geografia nas escolas do campo é importante para estabelecer uma relação existencial com os alunos. As especificidades do campo como sendo a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu espaço geográfico é um importante começo para o ensino de Geografia colaborar, de forma crítica, dentro do novo projeto de educação do campo, contemplando as reais necessidades dos camponeses em movimento.

Deste modo, questiona-se principalmente a prática docente e social efetiva da educação do campo, ou seja, que escola o município oferece às crianças que têm suas vidas distanciadas dos moldes urbanos? Como o professor lida com as experiências de sua docência?

A partir dessa problemática apresentada, este estudo teve como objetivo geral compreender como a professora percebe o ensino de Geografia na Educação no Campo. Os objetivos específicos foram: Identificar qual a concepção de educação do campo a professora possui; analisar se o ensino da Geografia influencia na educação do campo; apontar como a geografia pode contribuir para a efetivação de uma Educação do Campo.

Para responder a esse objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, baseada principalmente nos seguintes autores: Arroyo; Caldart e Molina (2004), Fernandes (2008), Martins (2011) e Copatti e Callai (2018). Foi realizado também entrevista com a professora que atua em uma escola ribeirinha no município de Iranduba – AM, possibilitando compreensão da atividade docente da professora de Geografia da Educação Básica em uma Escolas Ribeirinha do município de Iranduba-AM.

2. METODOLOGIA

O método de pesquisa consiste no Crítico-Dialético que de acordo com Sposito (2000) permite ao pesquisador, através da observação empírica dos fenômenos, considerar os movimentos e as transformações na paisagem e na estrutura social e analisa-las de forma crítica e indutiva. Assim, observada a relação entre o ser humano e o meio ambiente e as dinâmicas resultantes, torna-se evidente os elementos de transformação socioespacial a partir desta relação dialética, mas ao mesmo tempo, complementar. Essa corrente de pensamento desvenda as contradições apresentadas pelo real, expressas no conflito de interpretações e interesses, para então propor formas de superação, no sentido de transformar essa realidade resgatando sua dimensão histórica.

As etapas da pesquisa são descritas a seguir:

Etapa 1 – Levantamento Bibliográfico e Documental baseado, principalmente, nos seguintes autores: Arroyo; Caldart e Molina (2004), Fernandes (2008), Martins (2011) e Copatti e Callai (2018). O intuito desse levantamento foi construir uma linha do tempo acerca da Educação do Campo e da importância da Geografia para a efetivação da Educação do Campo na escola rural.

Etapa 2- Preparação do roteiro de entrevista para ser aplicado com a professora de Geografia para verificar se o ensino da Geografia influencia na educação do campo. As perguntas realizadas nesse momento foram:

1. O que você compreende por Geografia?
2. O que você entende por Educação do Campo?
3. Trabalhar na área rural foi uma opção planejada por você desde o início ou foi a única oportunidade de trabalho que apareceu?
4. Há diferenças no ensino desenvolvido na escola do campo em que atua para o ensino que desenvolveria em uma escola de um centro urbano?
5. Como as experiências dos alunos e o lugar de vivência deles são abordados nas aulas de Geografia?

A escolha da entrevista ocorre em função de melhorar a qualidade do trabalho, através de dados obtidos que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica. Na sequência a aplicação foi por meio da plataforma Google Meet junto a profissional da área de educação e, que exerce sua função

na escola. A preferência por essa forma de aplicar as perguntas sucedeu pelas diversas vantagens, entre elas a praticidade e a agilidade, na modalidade a distância a conversa é feita remotamente, mas a dinâmica é a mesma da conversa presencial.

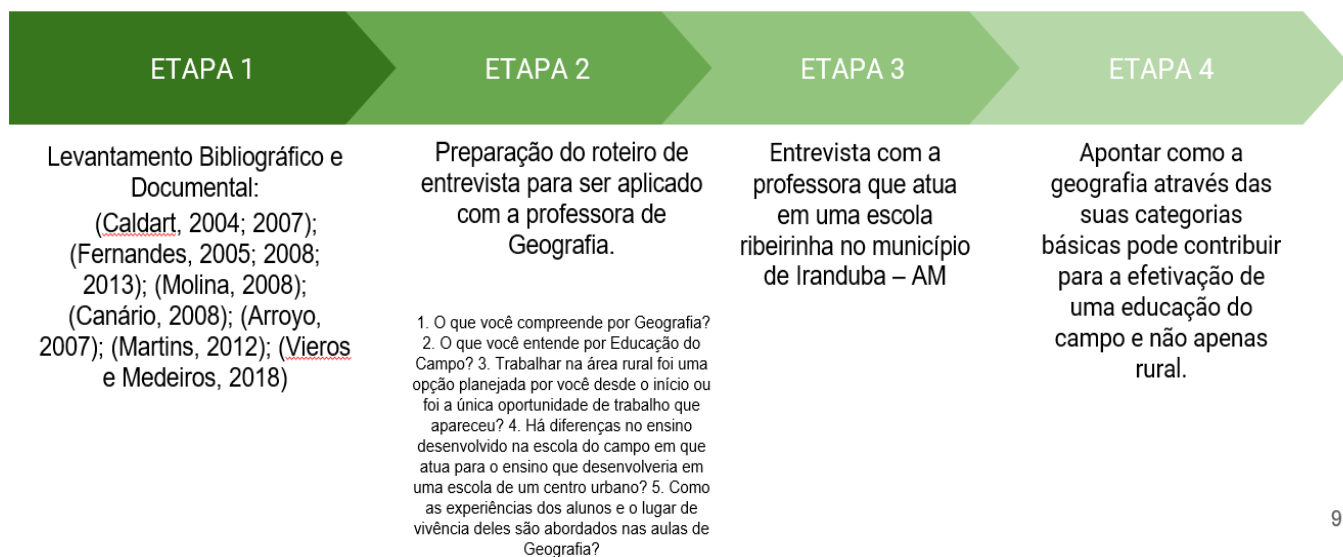
Etapa 3 – Consistiu na entrevista com uma professora que atua em uma escola ribeirinha no município de Iranduba – AM. A professora é formada em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA em 2023, ministra aulas para a Educação Infantil e auxilia a professora de Geografia do Fundamental 2 de 6º ao 9º ano, porém em estado probatório. A docente atua na área de educação há 7 anos, também possui formação em Pedagogia pela Nilton Lins (2017), e é especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES (2021).

A escola em que a professora atua está localizada na Vila do Lago do Limão (Distrito), Comunidade de São José, no Município de Iranduba, Km 30 da Estrada Manoel Urbano, Ramal de 05 km na direção da zona sul. É uma unidade de Ensino mantida pela Prefeitura Municipal de Iranduba. A Escola atende alunos da localidade e ainda das comunidades circunvizinhas, oferecendo os Ensinos nas Modalidades de Maternal II e III, Educação Infantil 1º e 2º Períodos, Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), EJA - Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmento)

A entrevista, registrada em áudio e posteriormente transcrita, foi fundamentada em um roteiro semiestruturado previamente elaborado, constituído por perguntas que foram abordadas como resultado desse trabalho. Alguns trechos dessa entrevista foram utilizados como fontes de informações em vários momentos. A professora sujeito da pesquisa é citada neste estudo com a sigla (P) mantendo o anonimato da entrevistada. Tais informações são, inclusive, importantes para a composição das condições de produção da discussão sobre a Educação do Campo. Assim, conhecemos a escola pelas experiências e discursos da realidade enfrentada pela professora entrevistada.

Etapa 4 – Apontar como a geografia através das suas categorias básicas pode contribuir para a efetivação de uma educação do campo e não apenas rural (figura1).

Figura 1 - Procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborada pela autora, 2024

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Existiram dois acontecimentos importantes no contexto de luta por identidade social dos povos campestre diante da perspectiva educacional.

O primeiro coincide com a promulgação da LDB 9.394/96 e o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (ENERA) ocorrido em 1997 (Figura 2). No 1º ENERA fez-se a distinção da proposição da Educação “no” e “do” Campo. “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26).

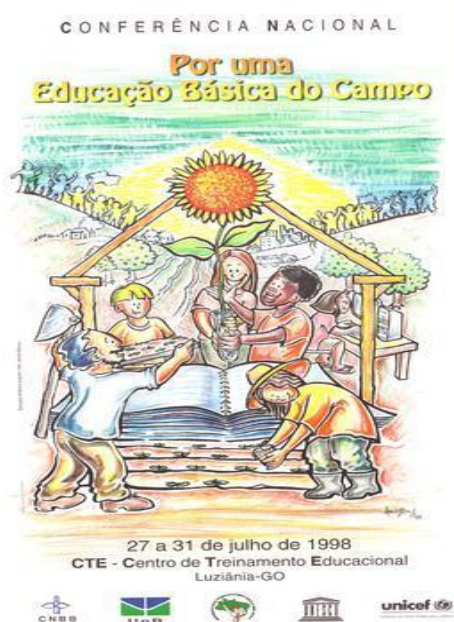
Figura 2 - I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em 1997



Fonte: Veiros e Medeiros, 2018

Com esses primeiros passos houve abertura para pensar sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (figura 3) no ano seguinte (1998):

Figura 3 - 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia – Goiás, em 1998.



Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda, 2021

Também nesse mesmo ano surgiu a Coordenação Geral de Educação do Campo, cujo teve resultados significativos na consolidação da luta e acesso dos camponeses à educação.

O segundo momento implicou na Educação do Campo sendo estabelecida a partir do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (Brasil, 2013) e da Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB (Brasil, 2013), as quais instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo os termos legais atende problemáticas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem todos os povos do campo e suas peculiaridades, além de seguir a lógica do artigo 28 da LDB, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (CNE/CEB nº 36/2001 (Brasil, 2013).

Na Resolução é proposto que o poder público tem o dever de atender os povos do campo em virtude da universalização da Educação Básica e da Educação Profissional com qualidade social. Para Nascimento e Teixeira (2021):

Além de estabelecer a definição da identidade da escola do campo, a resolução também reconhece a importância de toda a produção humana elaborada, ao longo da história, pelos sujeitos que residem e habitam um determinado espaço geográfico brasileiro denominado campo, predispondo a inserção do povo camponês em âmbitos sociais, políticos e econômicos de forma legítima e em condições igualitárias, porém, sem desconsiderar-se suas singularidades. (Nascimento e Teixeira, 2021, p.5)

A Educação do Campo passa então a ser de importância no cenário legislativo, uma conquista que parte da união das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Essas contribuições foram grandes passos de uma longa jornada de desafios para construção de uma efetiva educação de equidade. Podemos perceber essas dificuldades a serem enfrentadas quando não encontramos no campo atualmente a execução dessas propostas e a explicação disso pode se reduzir ao favorecimento da área urbana em relação a área rural.

Caldart (2004) traça uma linha histórica teórica do processo de consolidação da Educação do Campo, abordando as lutas e resistência do MST por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos, apontando que apesar de conquistas legais há outras problemáticas a serem superadas. A autora pontua a necessidade de construir o paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo, na qual abrange orientações de cunho teórico, chamando a atenção para alguns elementos que considera fundamentais na construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Desse modo, vai dizer que a identidade dessa educação precisa ser construída a partir de seus sujeitos e peculiaridades.

Através desse pensamento que muitos caminhos foram abertos para discussão teórica da educação do campo, e isso é necessário para a concretização do direito universal da cidadania, pois assim implica na educação do campo não apenas como a dignidade dos povos, mas também como prática social.

Na análise sobre o território da Educação do Campo, Fernandes e Molina (2008) apresentam uma reflexão que enriquece a compreensão do campo e

como ocorre o desenvolvimento capitalista que influencia nas problemáticas existentes, e os diferentes paradigmas de desenvolvimento em confronto neste território.

Para os autores supracitados ao analisar a educação do campo e a construção de seu paradigma é necessário abordar a discussão entre dois vieses que influenciam nas distorções da realidade do campo no Brasil, assim como a realidade que é sonogada compreendida a partir de uma visão rural capitalista. Dito isso, temos a Questão Agrária (PQA) e o Capitalismo Agrário (PCA): a (PQA) consiste nos problemas encontrados no campo brasileiro que são provenientes do processo de acumulação capitalista e pelo desenvolvimento do agronegócio, como resultado disso, surgem os conflitos, concentração de terras, e lutas por melhores condições de vida das pessoas que vivem no campo; o (PCA) dispõe duas situações em que a classe camponesa, bem como os sujeitos camponeses e camponesas são submetidos. Levando isso em consideração, o campesinato sofreria através de uma sujeição, e a sua destruição a partir do momento que a relação com o sistema político econômico hegemônico se estabelecesse. Portanto, de acordo com Fernandes (2013) o camponês e a camponesa são destruídos pelo sistema, se tornando assalariados, ou procuram sobreviver nesse sistema renunciando a condição camponesa, produzindo de acordo com as demandas do capital.

O paradigma da questão agrária sobretudo a problemática que incide na educação do campo diz respeito aos problemas que são encontrados no campo do Brasil causados pelo longo período de acumulação capitalista e pela disseminação produtivista, ou seja, a educação dos povos que vivem no campo está incluída no descaso resultante do sistema em que estamos inseridos. O capitalismo que ocasiona a desigualdade através de um conjunto de fatores políticos e econômicos também evidencia a sujeição da educação ao desenvolvimento econômico, dessa maneira a educação é moldada de forma funcional para o sistema capitalista.

Para Fernandes (2013) a questão agrária é um problema produzido pelo capitalismo, mas não só isso, o autor ainda acrescenta que é um problema dos sistemas que o precederam por subalternizaram e provocaram a destruição do campesinato.

Fernandes (2008) afirma que:

A questão agrária está presente no nosso cotidiano há séculos. Pode-se querer não vê-la, encobrendo deliberadamente parte da realidade, mas ela se descortina dia-a-dia. Pode-se afirmar que é uma coisa do passado, mas é do presente, está ali, aqui e naquilo, em todo o lugar, ação e objeto. Em cada estado brasileiro a questão agrária se manifesta, principalmente, nas ocupações e nos acampamentos, nas estradas e nas praças. Igualmente está presente nos latifúndios, no agronegócio e nas “commodities”; nas teses, livros e relatórios. No dia-a-dia é exposta nas manchetes dos jornais e de todas as mídias que explicitam a sua conflitualidade. Por sua complexidade, alguns pesquisadores e outros envolvidos com este problema desistem de tentar compreendê-la. Abandonam esse desafio, pois se investe tanto em busca de uma solução que nunca se realiza. A questão agrária derrota os políticos com prometem resolvê-la, vence os religiosos que creem no seu fim, atropela indiferente os cientistas que tentam afirmar sua inexistência (Fernandes, 2008, p. 4).

É diante de dificuldades existentes na realidade de uma sociedade que surgem as inquietações, os desejos de mudança, os movimentos sociais. Tal como, Marx e Engels (1848) introduziram as transformações sociais no Manifesto Comunista: "A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes". No entanto, essas ações sociais coletivas só ocorrem de fato quando os sujeitos passam a enxergar de forma crítica as condições que os seres humanos se relacionam para produzir sua existência, como classes exploradoras e exploradas (Borges e Junior, 2013).

Por isso, é importante reforçar que a tomada de consciência é o interruptor para clarear a existência de um povo, dessa maneira, tornando possível sentir-se pertencente ao processo histórico, tendo pessoas interessadas na busca de sua afirmação.

Na questão do capitalismo agrário alguns estudiosos dizem que “É inevitável a tendência ao desaparecimento do campesinato, a única possibilidade de sobrevivência ao camponês consiste na transformação dele em agricultor familiar, inserindo-o plenamente no mercado, racionalizando ao máximo a sua produção” (Felício, 2006).

Nesta visão do paradigma implica que o camponês só continuará existindo se tiver um rendimento ao mercado, ou seja, transformando-se em um agricultor familiar. Essa tentativa de sobrevivência do campesinato não é lucrativa, pois o pequeno produtor enfrenta inúmeras dificuldades desde o cultivo até a comercialização, desse modo racionalizando ao máximo sua produção.

Segundo Castro (1969) a formação da demanda e o prosseguimento da industrialização na agricultura estão intimamente ligados ao mercado não

agrícola, que determina o ritmo de crescimento. Ele sugere a existência de dois modelos possíveis nesse contexto. No caso o modelo do qual a expansão da demanda é liderada por pequenos proprietários favorecidos por políticas de reforma agrária, a demanda que vem de pequenos proprietários seria por produtos “tradicionais”, alimentos e vestuário, e só depois de alguma melhoria nas condições de vida poderiam comprar bens de consumo industriais simples (no exemplo do autor, rádios de pilha e máquinas de costura). Por exemplo Castro (1969):

A transformação da agricultura no sentido da consolidação e tecnificação das grandes propriedades concentraria mais recursos em mãos de indivíduos que, já tendo cobertas suas primeiras necessidades, aplicariam grande porção da renda adicional em manufaturas “de qualidade” - “produtos de vanguarda”, novos estilos para velhos artigos, etc. (Castro, A. B., 1969, p. 130).

Dito isso podemos analisar o sujeito do campo, pois seus territórios passam a ser considerados como espaços a serem explorados pelo capital/agronegócio.

Rodrigues (2020) analisa os diferentes tipos de territórios, o autor destaca o território como um espaço espacialmente recortado, abrangendo múltiplas escalas. Este ambiente é caracterizado por uma teia de ações de poder, manifestando-se em diversas formas e tipos. O território é percebido como um agregado de elementos culturais, identidade, religião, economia e disputas, enfatizando a sua natureza multifacetada e a interconexão de diferentes dimensões na organização do espaço.

“Há a coisificação do território dos sujeitos do campo, onde o homem moderno - que preza o progresso econômico – tem o poder e o direito de explorar esse território” (Silva; Torres; e Lemos, 2012).

Para o camponês é um território de vida, de produção de subjetividade, de sentidos, ancestralidade e cultura, assim, já para a ordem da colonialidade é um espaço a ser explorado e seus habitantes silenciados (povos quilombolas, indígenas, camponeses).

“A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento” (Fernandes, 2006, p. 3)

É a partir da crítica dessa totalidade de problemas existentes no campo brasileiro que a crítica da realidade educacional das famílias trabalhadoras do campo emerge.

Segundo Caldart (2009):

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública (Caldart, 2009, p.261).

A educação do Campo é uma política educacional específica para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diversos que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí a ênfase na contradição do Campo (Fernandes, 2005).

O tratamento Público da Educação do Campo é abordado por Arroyo (2004) no qual expõe que os movimentos sociais e as lutas por educação de qualidade contribuem com a riqueza coletiva na busca por justiça social e políticas públicas, que se contrapõe a uma educação rural.

As zonas rurais enfrentam problemáticas em diversos aspectos, a falta de políticas públicas afeta negativamente a vida dos sujeitos que moram nessas áreas. Há um conjunto de fatores que inibe o acesso a condições de qualidade no campo.

Segundo Canário (2008):

O isolamento das zonas rurais, as perdas demográficas, a ausência de perspectivas de emprego, o encerramento de serviços públicos são fatores que estão estreitamente associados a processos de perda da identidade, de descrença, fatalismo e baixa autoestima coletiva. Não constitui, por isso, tarefa fácil a inversão da tendência de colapso que afeta as zonas rurais. Essa inversão supõe a identificação de recursos

endógenos, susceptíveis de serem otimizados pela iniciativa e participação dos atores locais (Canário, 2008, p. 37).

É possível compreender que a consequência desses descasos contribui com a perda de identidade e no sofrimento que atinge as pessoas. O baixo nível de escolaridade e a ausência de políticas públicas específicas para atender as necessidades básicas dos povos são pontos que precisam de amparo do estado para uma mudança dessa realidade. Ademais, temos a questão desses problemas no que abrange a escola do campo.

Para Canário (2008):

A problemática da escola em meio rural tem sido objeto de uma abordagem duplamente reducionista que consiste, por um lado, em acentuar o seu carácter interno ao sistema escolar e omitindo-se a sua dimensão social mais global. Por outro lado, a sua leitura privilegia a dimensão meramente técnica da questão, reduzindo-a a um problema de maior ou menor racionalidade da rede escolar, encarada numa perspectiva de “eficácia”, de “qualidade” e de racionalização de custos. A discussão desta maneira de ver remete-nos para um debate muito mais amplo que se relaciona com o tipo de diagnóstico que fazemos das dificuldades e ambiguidades que atravessa hoje a instituição escolar. Trata-se de uma crise de “eficácia” ou de uma crise de “sentido”? Por outras palavras, trata-se de uma questão de meios ou de uma questão de fins (Canário, 2008, p. 37).

A concepção de educação do campo que será utilizada é a de uma construção coletiva, que surge com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas no campo do Amazonense, e é ampliada para o âmbito das políticas, em especial as lutas pelo acesso à educação básica, contra o fechamento de escolas, pela formação dos professores e infraestrutura adequada nas escolas (Souza, 2012).

A Educação do Campo sempre foi adiada no Brasil e nunca houve uma efetiva universalização do direito à educação, de tal modo que ainda é preciso pressionar por políticas e ações do Estado nessa direção, no entanto, percebemos que os movimentos sociais sempre enfrentaram os desafios que a sociedade impõe para esses povos.

3.1. Educação do Campo da Educação Rural

Durante o processo de construção de políticas públicas voltadas para as populações do campo, houve mudanças importantes em alguns termos teóricos.

No primeiro momento ainda utilizavam a denominação Educação Rural, somente após muita discussão passaram a inserir o termo Educação do Campo. Dito isso, é importante diferenciar estes dois conceitos. Tal como apontam Locks, Graupe e Pereira (2015):

O conceito de Educação do Campo se contrapõe à Educação Rural, ao modelo de desenvolvimento calcado no agronegócio, ao modo de conceber antagonicamente a relação campo-cidade; em suma, se contrapõe ao projeto hegemônico do modo de produção capitalista da existência. Seus princípios pedagógicos são claros. Veem em defesa de uma educação como um direito universal, acompanhada de um corolário de exigências éticas, políticas e pedagógicas (Locks, Graupe e Pereira, 2015, p. 144)

A educação rural é apenas uma extensão do urbano, e não há uma preocupação com as especificidades dos povos do campo.

Essa é a concepção colonial que o urbano tem sobre o espaço rural, e isso conseqüentemente ocasiona a inferiorização cultural, social, epistemológica, racial/étnica e econômica dos sujeitos que vivem no campo. Essa inferiorização acaba espelhando em uma dura realidade enfrentada por pessoas que querem uma educação de qualidade nas comunidades. Como resultado disso, muitos são obrigados a sair de suas casas em busca de um futuro melhor nos grandes centros urbanos, mas acabam se tornando proletários ao se depararem com a realidade que as cidades oferecem. No caso dos jovens que decidem continuar no campo, enfrentam o descaso de uma sociedade situada na periferia do capitalismo e à margem do latifúndio escravista.

No Brasil, com o desenvolvimento urbano através das questões políticas e econômicas, o camponês é excluído e visto como um ator inferior, não essencial.

A Educação no Campo tende a formar padrões no campo igualmente as pessoas que vivem na cidade, excluindo sua cultura e valores da comunidade de pertencimento. Este conceito também é exposto por Arroyo (2007), que traz o processo da idealização do espaço urbano como civilização e a escola rural como extensão da cidade.

A Educação do Campo segundo Caldart (2007) busca uma adaptação adequada da sua cultura local que podem ser evidenciados na realidade dos sujeitos, contribuindo com a suas técnicas e desenvolvendo a valorização da sua identidade e cultura local, coisa que na escola urbana está voltada para essa

realidade, por isso os conteúdos estão descontextualizados da vida dos alunos camponeses.

Dito isso, precisamos pensar em uma Educação do Campo da Educação Rural, tendo em vista que muitas escolas no meio rural no Amazonas ainda possuem o modelo de educação influenciada pelo eurocentrismo, portanto é necessárias políticas públicas que coloquem em prática o conceito de Educação do Campo escolhido nesta pesquisa, no qual se constrói dentro e fora dos espaços escolares, questionando a lógica educacional tradicional, os direitos sociais, a cultura do fazer política educacional e como é colocado por Arroyo (2012, p. 233) “histórico padrão segregador de conhecimentos”.

Com o processo de democratização brasileira e do Estado, os movimentos sociais do campo, a participação de algumas universidades públicas e entidades de amplitude nacional, construíram o Movimento Nacional da Educação do Campo que conquista a política pública denominada de Educação do Campo, contrapondo-se à educação rural desenvolvida pelo sistema educacional oficial (Correia, 2021). Essa oposição pode ser visualizada através dos princípios da educação do campo do MST.

Os princípios da educação do campo são baseados nas propostas descritas pelas obras de Paulo Freire, eles são fundamentados em uma concepção de educação voltada para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as diversas dimensões humanas e para o mundo, aberta ao novo, e como processo permanente de construção humana (Vieros e Medeiros, 2018, p. 55). Os mesmos autores pontuam que:

Dentro desta proposta a prática educativa deve seguir os seguintes princípios: ter o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; propiciar a formação integral e sadia da personalidade da criança e valorizar a prática da democracia como parte essencial do processo educativo. Nesse contexto, o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento, a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social, com uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento, produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos, necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos, além de ampliar e fortalecer a relação entre escola e assentamento e entre escola e MST. Também são definidos como objetivos para a escola: ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral (Vieros e Medeiros, 2018, p. 55).

É com esses mecanismos que devemos trabalhar para transformações de modo práxis nas escolas rurais. Desse modo, trocando os termos de Educação Rural por Educação do Campo não apenas teoricamente, mas em um processo coletivo de forma digna, de acordo com a realidade dos camponeses.

O Ensino de Geografia está intimamente ligado com esses princípios da Educação do Campo, dito isso faz-se necessário uma análise sobre a importância de um ensino que liberte o sujeito do campo das amarras de uma educação rural, aliás, o docente precisa estar alinhado com os movimentos sociais para lutar as mesmas lutas da classe camponesa.

Conforme Copatti e Callai (2018) o ensino da Geografia em escola do campo proporciona muitos pontos positivos:

No ensino da Geografia em escola do campo pode-se proporcionar diferentes possibilidades para que os estudantes permitam-se olhar o espaço em que vivem por meio de distintas dimensões. O estudo em diferentes escalas de análise permite avançar nessa proposta. É necessário também que os estudantes do campo reflitam sobre o seu espaço na sociedade, sobre como compreendem sua atuação, sua visibilidade, os espaços que podem ser conquistados por meio de diferentes contribuições. Tais debates tendem a cooperar para que desenvolvam sua autonomia na produção do conhecimento, nos debates sobre as escolhas, os desafios, avanços e dificuldades presentes na vida no campo, além de tratar de aspectos sobre sua inserção social. Portanto é preciso pesquisas aprofundadas para se obter soluções próprias, em todos os aspectos, de forma que o objeto de estudo da geografia, que é o espaço, possa ser ainda mais descoberto e conhecido pelo estudante e pela sociedade (Copatti e Callai, 2018, p. 243).

A Geografia deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e antropológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do passado, a partir de princípios, Pensamento Geográfico, e Teorias e Métodos. Com isso, a Geografia é essencial para uma efetiva Educação do Campo.

3.2. Educação do Campo no Amazonas

Atualmente, a prática efetiva da educação do campo no Amazonas ainda está em um processo de solidificação. Observa-se que as políticas públicas ainda são incipientes para o enfrentamento dos reais problemas que afetam as

populações que vivem e trabalham no espaço rural e, conseqüentemente, das escolas que funcionam nesse cenário. Mas há planejamentos para que nos próximos anos isso seja efetivado de maneira mais consolidada.

O ensino encontrado nas áreas rurais enfrenta desafios significativos, como o fechamento de escolas, a falta de acesso e infraestrutura precária. Essas questões demandam atenção para garantir uma educação de qualidade nessas regiões.

Em relação a esses desafios, temos a questão do transporte, a estrutura escolar que muitas vezes é inapropriada para um ambiente de aprendizagem, a falta de professores ou quando tem estão em péssimas condições de trabalho.

É preciso uma preocupação para superar esses desafios. Iniciativas que busquem melhorar o acesso, investir em infraestrutura e valorizar o trabalho docente podem contribuir para proporcionar uma educação mais equitativa nas áreas rurais.

A educação ainda possui presença do poder socioeconômico eurocêntrico, a persistência do padrão de poder moderno/colonial. Assim, Martins (2012) afirma que é possível reparar a colonialidade a partir da percepção da natureza como recursos a serem comercializados, negando as relações que povos quilombolas, indígenas e camponeses possuem com a natureza. Alguns estudos afirmam que no contexto rural, essa colonialidade atinge os sujeitos, transformando seus territórios em espaços a serem explorados pelo capital, especialmente pelo agronegócio. Isso resulta na coisificação do território dos sujeitos do campo, onde o homem moderno assume o poder e o direito de explorar essas áreas em nome do progresso econômico.

As relações de colonialidade exercem uma forte influência nos povos do campo, resultando em décadas em que esses grupos não foram considerados como sujeitos passíveis de acesso à educação escolar. Quando finalmente foram considerados, os aspectos da colonialidade continuaram a permear a forma como a educação escolar foi oferecida a eles. Essa reflexão destaca a persistência de dinâmicas coloniais no sistema educacional, afetando a inclusão e a abordagem educacional para os povos do campo.

A contextualização do ensino nas áreas rurais, levando em conta os saberes locais e a cultura, alinhada a currículos especializados e apoio à formação docente continuada, reflete uma abordagem alinhada às diretrizes

nacionais, buscando uma educação que não exclua e seja de acordo com às realidades específicas dessas comunidades.

Existem diferentes espaços onde a educação é desenvolvida - rodoviárias, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, agricultura familiar, assentamentos da Reforma Agrária. A Amazônia contempla uma enorme diversidade rural, constituída ao longo de séculos através da historicidade sociocultural dos povos que habitam que, no entanto, é negada, bem como afirma Cristo (2007):

A heterogeneidade humana da Amazônia é uma de suas características marcantes, pois a mesma é constituída por pessoas que vivem no espaço urbano e rural - quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas, trabalhadores sem terras, assentados, pequenos agricultores, colonos, imigrantes, entre outros. Abriga diferentes povos, que apesar dos conflitos, constitui um espaço de encontro entre diversas culturas, que formam e enriquecem a cultura amazônica, que ao mesmo tempo é plural e singular (Cristo, 2007, p. 38)

Ao analisar que ainda é vaga a preocupação com uma educação específica para esses povos estamos contribuindo para a negação da identidade cultural desses povos. Vamos abordar alguns conceitos do espaço escolar que foi escolhido para compreender esta pesquisa a seguir:

3.2.1 Educação Escolar Ribeirinha:

Na Amazônia, os rios são os principais meios de acesso às comunidades e a maneira mais comum de deslocamento entre as cidades da região. A economia e o abastecimento dependem diretamente dos barcos e motores que navegam pelos rios a fim de transportar os produtos industrializados, os passageiros e a produção agrícola dessas comunidades (Lima; Machado e Silva, 2022)

No Estado do Amazonas esse meio de transporte ganha maior ênfase, em virtude de as cidades serem localizadas nas margens dos rios e terem dificuldade de acesso por via terrestre. Apenas algumas cidades desfrutam desse meio de acesso (Lima; Machado e Silva, 2022)

O ribeirinho, cujo é habitante de zona rural possui suas características, como afirma Vasconcelos (2017):

Ribeirinhos são pessoas que vivem as margens dos rios, furos e igarapés, são proeiros e pescadores, que apesar da invisibilidade que lhes foi imposta, são possuidores de um saber amazônico passado de geração em geração, aprendido em suas subidas e descidas pelos rios. São sujeitos que construíram suas histórias na relação direta com a água e com a floresta, seja da várzea ou da terra firme. A água fornece a alimentação, o peixe, e a floresta oferece os recursos extrativistas, tanto para a alimentação quanto para a vida econômica (Vasconcelos, 2017, p. 35).

O docente da escola ribeirinha precisa partir do ponto da realidade do aluno, sem descartar os saberes que os moradores das comunidades já possuem. Segundo Santiago (2017) o (a) profissional ao mesmo tempo em que ensina, também aprende com os estudantes. Aprende também os hábitos, os costumes da localidade, os meios de produção para a sobrevivência, a cultura e as formas de linguagem que compõem os saberes da comunidade local (Santiago et al. 2017)

Segundo o autor o desafio de promover políticas públicas de educação específica para a comunidade ribeirinha, de acordo com a necessidades de cada região, aderindo o bem-estar, a preservação dos saberes locais, o desenvolvimento local contínuo, e acima de tudo a preservação dos costumes, é encaixar políticas que abrange todas essas demandas e a realidade local (Santiago et al. 2017)

Com isso, podemos compreender como utilizar as peculiaridades dessas populações para construir uma escola voltada para essas circunstâncias sem esquecer do protagonismo destes sujeitos na formulação dessas políticas públicas.

3.3. Didáticas voltadas à formação plena do educando da Educação do Campo

O Ensino de Geografia nas escolas tem o papel de desenvolver no aluno um olhar pesquisador, reflexivo e transformá-lo mais crítico do mundo. Segundo Straforini (2004):

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p.56).

Para este autor supracitado, essa disciplina possibilita trazer para a sala de aula a vivência do nosso cotidiano, contudo na atualidade muitas vezes ocorre um movimento contrário na prática do ensino/aprendizado. Dito isso, é preciso ter uma preocupação para que o problema afirmado não se torne algo presente nos ambientes escolares em todos os contextos e realidades da educação, pois temos diversas Amazônias no cenário amazônico.

A Geografia escolar, enquanto componente curricular tem o papel de compreender o meio do espaço através do aprendizado de diferentes sociedades em distintas regiões do mundo, além de criar a ideia de identidade, explicando as relações que existem entre o ser humano, e o meio em que se vive.

A BNCC implica no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme o nível de ensino, para obter a compreensão do pensamento reflexivo, que consiste na aprovação do aluno, no que diz respeito a resolução de problemas e torne um cidadão, crítico-transformador. O raciocínio geográfico é apresentado na Base Nacional Comum Curricular, com a ideia de conhecimento geográfico e pensamento espacial, para entender a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico- naturais e as ações antrópicas. No entanto, ministrar aula na educação do campo requer muito mais que isso, não devemos achar que ter domínio de uma normativa vai ser suficiente para mediar uma aprendizagem significativa na realidade escolar do aluno ribeirinho, quilombola, indígena, entre outros pertencentes aos povos do campo.

Por isso é necessário que haja um envolvimento maior da docência e da parte governamental nos diferentes espaços onde a educação do campo é desenvolvida, inclusive existe necessidade de uma formação continuada específica para o docente do campo, isto é, para que não ocorra a falta de oportunidades para as diferentes realidades da populações que vivem no campo, desse modo, esses agentes precisam aderir a responsabilidade que lhe é dada, na qual deve ser uma eficiente educação crítica através do espaço, de acordo com a vivência das comunidades.

No livro *Pedagogia do oprimido* Freire (1968) aborda a consciência crítica colocando em pauta o “medo da liberdade” e desmistificando a entropia ao se tornar um sujeito mais crítico.

Não basta apenas praticar a docência, é preciso compreender a noção de social, inserir o sujeito do campo como participante para definir as relações dos elementos que o formam, a fim de que não sejam apenas reprodutores de práticas pensadas por outros, que os tornam dependentes de um saber mecanizado imposto pelo capital. Essas consequências impõem situações nas quais o aluno é automatizado a problemas que o colocam de fora do processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que inovar na forma que o conteúdo é construído pode trazer um resultado positivo dentro da sala de aula, mas é muito importante que além do papel de ensinar, também possua um olhar mais aprimorado, ou seja, superar o que já está definido pelo estado, como uma prática social mais ampla. Com isso podemos entender que a realidade da educação do campo como é de fato, consiste em problemas acumulados ao longo do tempo e de toda subordinação das populações pelo capitalismo.

No mesmo sentido Rausch e Jurgen (2013) destacam que durante o processo do desenvolvimento à docência há diversos problemas a serem enfrentados, principalmente se tratando do contexto escolar, já que, a falta de acompanhamento da prática pedagógica resulta em dificuldades no que diz respeito à realidade da experiência escolar. Ambrosetti et al. (2013) explica que a investigação da prática é importante para entender a abrangência, bem como, as possíveis transformações das experiências de formação da graduação.

O saber do professor não está somente no conteúdo a ser ministrado, e sim na forma como ele irá ministrar. Por este motivo, a didática é essencial no ramo educacional, através dela o discente saberá como utilizar as informações, irá refletir e desenvolver suas habilidades e opiniões. Essa didática que o professor deverá desenvolver em sala de aula, é um fragmento da psicopedagogia, desde sua formação, o professor desenvolve pesquisas e reflexões em volta da forma que ele irá transmitir a ciência em que foi formado.

Sobre isso, a LDB mostra a importância do profissional docente, quando define que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem

como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Apesar disso, o que observamos em muitos cursos de graduação é uma formação incompleta, pois não são capacitados a atender as diferentes realidades da educação no Amazonas.

Para Silva e Cabó (2014) “a criança no ensino sistematizado necessita entender e compreender em que espaço ela está, e o que é de que forma irá aprender nesse espaço”. Partindo desse princípio é dever do docente explicar, didaticamente, informações do ambiente geográfico na educação infantil. Em virtude do que foi dito anteriormente, esse processo de transmitir conhecimento geográfico requer habilidade, um amplo conhecimento da área, e entendimento social, pois cabe aos licenciados a formação de um indivíduo crítico, onde possa desenvolver um bom senso de cidadania e noções espaciais.

A dimensão da didática é intimamente ligada à disciplina lecionada, para se obter um bom desenvolvimento dos planejamentos em sala de aula. Sabemos que ao mesmo tempo que o professor ensina ele também aprende (re)constrói saberes, no ato de ensinar está inserido nas variáveis ideias sobre a formação docente. A relação que o professor (a) possui com o aluno é uma interação recíproca. Segundo Locks, Graupe e Pereira (2015):

O material didático-pedagógico contempla conteúdos descontextualizados e inadequados às peculiaridades locais, às vivências e necessidades dos usuários da escola; pode ser considerado o maior desafio a elaboração e vivência de um Projeto Político Pedagógico, um Currículo e um calendário escolar capaz de, ao mesmo tempo, dar conta de oferecer o conhecimento (Locks, Graupe e Pereira, 2015, p. 151)

O professor e a professora no decorrer da sua formação inicial passam por algumas etapas fundamentais para obter a possibilidade de criar metodologias para planejar e desenvolver práticas pedagógicas, mas esse existem muitos desafios na elaboração de materiais e conteúdo que atendam as especificidades na prática.

Portanto, “o conhecimento escolar não pode se dar por conteúdos isolados, amorfos ou pela sua transmissão pura, mas por referências problematizadas do trabalho, da vida e do mundo. Isso exige da escola a plena clareza dos objetivos que pretende atingir no processo formativo que desenvolve” (Vieros e Medeiros, 2018, p. 152)

As aulas de sentar em uma carteira e apenas ouvir conceitos e definições não estimula em nada a mente do jovem aluno e nem liberta o sujeito. Há uma demanda de aulas mais interativas, projetos e planos ativos que encorajam o discente que já possui uma bagagem empírica a continuar sua jornada fazendo com que a evasão escolar não se torne uma saída.

De acordo com Paiva; et al, (2017) existem diferentes modelos e estratégias para o funcionamento das metodologias ativas, criando meios para o processo de ensino-aprendizagem, com vários benefícios e desafios, nos distintos níveis educacionais. Soares e Mafra (2020), relatam a importância dos jogos no ensino e como é correto dizer o que o lúdico é uma ferramenta pedagógica capaz de dar suporte aos docentes, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem de forma bem divertida e que chame atenção do aluno, para fomentar as experiências e o desenvolvimento nas áreas cognitiva, física, social, psicomotora e afetiva.

Com isso é notório que o planejamento é importante para colocar em prática os métodos de ensino, além de ajudar na organização, orientação, objetivos e no desenvolvimento de conteúdo. Contudo para ter um bom desempenho em sala de aula é necessário o entendimento do contexto sociocultural e aspectos sociais em que o aluno está inserido além de ter noção dos saberes empíricos do aluno sobre determinado assunto, e dessa maneira planejar a aula analogamente de acordo com os princípios da educação do campo, linguagem e vida desses estudantes.

4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA RIBEIRINHA DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA-AM

4.1. A concepção de educação do campo pela professora

Inicialmente a professora (P) foi perguntada sobre o que compreende por Geografia, a resposta foi a seguinte: “...A geografia eu creio que é trazer para o ser humano a forma crítica de um determinado assunto...”

Podemos perceber que a ideia do que vem a ser Geografia para a entrevistada está de acordo com o objetivo do ensino da geografia que é proposto “desenvolver o raciocínio crítico, para que os alunos tenham a possibilidade de perceber, de forma coerente e real o mundo à sua volta” (Porfirio, Santos e Leite, 2014), isso faz muita diferença na construção de uma aprendizagem significativa, apesar de que muitos professores ainda consideram a disciplina mecanizada, na qual acaba sendo transmitida de maneira superficial, isso conseqüentemente influencia na apatia, desinteresse e desvalorização do esforço em aprender. Segundo Porfirio, Santos e Leite (2014, p.4) “A Geografia vem sendo, na maioria das vezes, transmitida aos alunos de uma forma em que não se discute os problemas sociais e a política em sala de aula”. Por isso, torna-se imprescindível que os professores de geografia abordem a disciplina de forma mais crítica.

O desinteresse dos estudantes é um fator negativo para o processo de ensino e aprendizagem Segundo Kaercher (2002) os alunos não possuem mais paciência para ouvir os professores. E sugere que é preciso renovar e ir mais além, como, romper com a visão centralizada e monótona da geografia como a ciência descritiva, sem permitir que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e vivência. Isso é reafirmado pela professora entrevistada quando afirma:

“...só que os professores ficam mendigando com que eles queiram fazer o curso técnico no IFAM, eles não querem fazer, ele eles falam que “ é muito estudo” “ tem que estudar demais” “ se dedicar demais” então eu vejo que existe uma recusa. Tanto é que quando começa as inscrições do processo seletivo do IFAM os professores fazem busca dos alunos que estão finalizando o nono ano para quem quer fazer a inscrição. Não é aguçado o interesse pelo ensino médio, ensino técnico nos alunos, principalmente pelos professores, e os alunos acabam não querendo. Os professores do ifam precisam ir a campo, de escola em escola verificar quais alunos querem fazer a inscrição. Os alunos o

Lago do Limão exclusivamente, não sei dizer dos outros, Serra baixa, não sei da sede do Iranduba, mas do lago do limão estradas e ramais que fica no km 30, eles não querem participar, eles falam que: “ não quero participar do ifam, do processo seletivo do ifam porque lá é muito conteúdo, a gente vai ter que estudar bastante se dedicar bastante”, existe alguns alunos que já sabem que não podem reprovar e por isso não fazem nada. E aí eu sinto assim que falta curiosidade que falta interesse do aluno, dos pais que é bem complicada essa relação família-escola, e também da parte dos professores que não buscam sua formação continuada e acabam só reproduzindo esse ensinamento tradicional. ”

Esse interesse para ser construído requer vários fatores citados e que estão ausentes no contexto da vida dos alunos na escola estudada, com isso o profissional da educação deve ser o primeiro a dar esse passo, o mesmo enquanto acadêmico construir em mente que o pensar geográfico é utilizar a leitura de mundo, para que em sala com seu aluno possa usufruir um leque de exemplos, e o motivo.

Com isso, Kaecher (2003, p. 156) aponta a importância da Geografia crítica para compreender “os conhecimentos do cotidiano e aliando-o à reflexão acerca do espaço”.

Em relação a concepção sobre o que é Educação do Campo a (P) disse que:

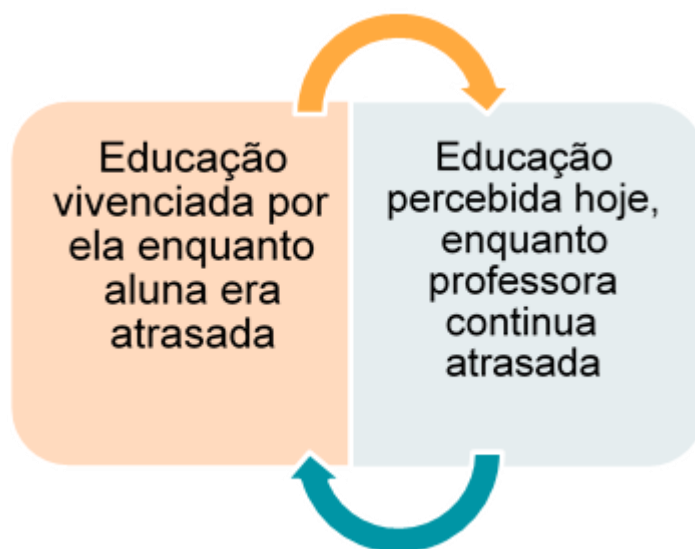
“É muito diferente, eu vim para Capital com 13 anos, como eu te falei estudei esse tempo todinho na educação do campo, e aí eu voltei depois de formada em 2023 para educação do campo e eu percebi que existe esse déficit de profissionais qualificados, ou seja, o meu interesse em voltar para sala de aula no campo é justamente porque lá antigamente eu via que existia esse “atraso”, vou dizer a palavra atraso, e eu acabei me sentindo muito prejudicada, tive que correr atrás através da minha curiosidade...”

Nota-se na fala dela que não explica o que é de fato a educação do campo, mas descreve os problemas que foram enfrentados por ela enquanto estudante, e que apesar de atualmente ter passado 13 anos desde a sua vinda para Manaus em busca de oportunidades, ao voltar para sala de aula como docente ainda encontrou as mesmas dificuldades. Entende-se melhor que o campo sofre com a falta de políticas públicas eficientes quando a professora diz que foi através da sua curiosidade que conseguiu prosseguir com os estudos, pois se sentia prejudicada com o “atraso”. Ao analisar a maneira como fez seu relato, compreende-se que para ela toda escola no meio rural se desenvolve da

educação do campo, no entanto, coerentemente com os estudos teóricos constata-se, que estar na zona rural não torna a escola, uma escola do/no campo.

A descrição da professora demonstra que ela acredita que se faz necessário propiciar o mesmo tipo de educação e as mesmas condições para efetivá-la que aquela desenvolvida na área urbana. Tanto que a professora descreve a educação vivenciada por ela enquanto aluna era atrasada e a percebida hoje, enquanto professora continua atrasada (figura 4).

Figura 4 – Esquema da percepção da educação pela professora.



Fonte: Elaborada pela autora, 2024

O parâmetro para definir o atraso é o quanto essa educação desenvolvida no campo está distante daquela desenvolvida na cidade. Mas, a professora não cita em nenhum momento a necessidade de uma educação que atenda a especificidade da escola do campo

Nesse contexto, Arroyo (2007, p. 159) aborda a educação pensada no paradigma urbano. O autor enfatiza que “o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”. Por isso ainda se considera o termo de Escola Rural e não Escola do Campo se tratando da escola analisada.

Os mesmos profissionais do urbano atendem o campo, sem uma capacitação adequada, com serviços precários, como na “escolinha pobre, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo,

sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo” (Arroyo, 2007, p.159).

A preocupação do Estado com os docentes e estudantes ainda não busca atender as expectativas dos povos do campo e superar a cultura hegemônica, tendo em vista que a ideia é ter o mesmo nível de educação ofertada na zona urbana.

Na segunda pergunta a (P) afirmou que:

“...hoje me deparo com profissionais é...que precisam dar continuidade aos estudos, ou seja, são profissionais de 58 anos, 60 anos, são profissionais que eram da secretaria e por uma grande necessidade de ter um professor de geografia acabaram saindo da secretaria, fizeram um curso online de Geografia e hoje estão atuando, então é um pouco complicado chegar na sala de aula juntamente com esses professores, com esses profissionais. Quando eu cheguei na instituição a BNCC também chegou para eles, agora em 2023 para 2024, agora que está sendo implementado os planejamentos conforme a bncc, então pra eles ainda é muito difícil né, para outros professores meus colegas de trabalho saber o que é uma habilidade, saber o que é um planejamento com objetivos, com aquela metodologia detalhada, entendeu? ...”

Desse modo, muitos estão apenas por obrigação, pela falta de profissionais formados na área, ou seja, a escola do campo funciona como depósito de alunos e até mesmo de docentes que não buscam por aperfeiçoamento na área.

De acordo com relatos da professora participante da pesquisa, na escola Municipal Maria Auxiliadora Mesquita Simas analisada até o ano de 2022 não utilizavam planos de aulas de acordo com a BNCC, e isso é preocupante, pois a aula precisa seguir as normativas, e a Base Nacional Comum Curricular para direcionar e construir uma aula específica que atenda os estudantes.

A prática pedagógica do professor do campo necessita ir além de aulas cheia de conteúdos que são transmitidos tradicionalmente. Desta forma, torna-se fundamental discutir processos e meios para melhorar a organização escolar e metodologias apropriadas à educação do campo.

Ao abordar sobre o planejamento o professor tem como função prever e revisar o processo de ensino, além de compreender três fatores de planejamento: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. A importância de planejar o trabalho docente é sem dúvida um processo de organização que requer funções, como: uma maior facilidade na preparação das aulas, objetivos, conteúdos e métodos, além de coerência no trabalho e outros

que de fato implicam no melhor direcionamento em sala de aula. A escola tem como objetivo principal ajudar o discente a desenvolver suas habilidades cognitivas. Sobre a prática docente do campo (Alencar, 2013):

A prática dos profissionais da educação deve manter o diálogo de “diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e a informal, de forma a estabelecer a criticidade, a criatividade e a dialogicidade na constituição da participação dos professores do campo como sujeitos e co autores das práticas pedagógicas” (Alencar, 2013 p.2019).

A ausência da vivência dos alunos nas salas de aula é prejudicial para a construção de ferramentas didático-pedagógicas a serem executadas nos espaços educativos, nas escolas do campo. É então vantajoso planejar aulas de acordo com as especificidades sociais, culturais, geográficas dos estudantes-camponeses.

Faz-se indubitável a vinculação dos conhecimentos tradicionais, das vivências dos sujeitos e o contexto local no processo de ensino e aprendizagem. Essa vinculação também é descrita em orientações legais, como a LDB e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Basto, 2022).

Para entender a importância, funções, tipos, e o papel do planejamento cotidiano de trabalho do professor do campo é importante destacar que a escola tem a função de transmitir às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado, no entanto, o espaço escolar brasileiro evidencia muitas contradições e conflitos.

Na sociedade capitalista, ligada à urbanização e à industrialização, cada vez mais o homem precisa passar pela escola para receber as marcas da escolarização que influenciam a vivência na cidade, para nela trabalhar, locomover-se, comprar etc. Assim, o modo de produção capitalista legitima a exploração do trabalho e é na escola que os individualismos podem ser instruídos e disciplinados para uma vida produtiva e ordeira. Como somos constituídos social, histórica e culturalmente, tendemos a reproduzir estas relações (Mészáros, 2008, p. 27).

Para não reproduzir essa cultura hegemônica é necessário se desvincular do que é imposto para o profissional do campo, e isso ocorre por meio da formação continuada, na qual muitas vezes é mascarada com formações

generalizadas na Secretaria de Educação do Município. Sobre a tradição de políticas e normas generalistas Arroyo (2007) diz que:

“Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar” (Arroyo, 2007, p. 160).

De acordo com a pesquisa, na escola em que ela atua não existem encontros semanais ou mensais dos professores para discutirem sobre a educação do campo e o contexto escolar.

Copatti e Callai (2018) afirmam que mesmo tendo materiais disponíveis, a qualidade do ensino perpassa pelas condições de trabalho do professor e do desenvolvimento de diferentes conhecimentos desse profissional, para estar preparado tanto para escolher o melhor material para auxiliar no ensino de Geografia quanto para saber o que ensinar de Geografia na escola do campo.

No entanto, na escola estudada nem os materiais são disponibilizados no início do ano letivo, pois há relatos que os livros didáticos chegam na metade do ano e isso influencia negativamente o trabalho do professor, sem contar claro as péssimas condições de trabalho que a professora enfrenta.

Enfim, a percepção da docente é de um ensino desatualizado e com péssima qualidade na escola rural. A professora compreende que há um déficit de recursos, de um ensino mais crítico e de formação continuada.

De acordo com o expressado, no que concerne à Educação do Campo, a professora considera a escola rural por estar em uma área rural, como sendo uma escola do campo, na qual deverá colocar em prática seus saberes da docência com algumas adaptações.

4.2. O ensino da Geografia influência na educação do campo

Observa-se que em relação às propostas de formação continuada, existe uma dificuldade de definição de pressupostos que contenham a amplitude e a coerência necessárias para enfrentar a complexa política de formação dos

profissionais de ensino e, de modo geral, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação.

De acordo com a (P) os docentes “*acabam só reproduzindo esse ensinamento tradicional*” que vai contra os princípios da educação do campo, o ensino de geografia no ensino fundamental é transmitido sem vínculos culturais com o campo, a professora entrevistada não reside junto aos moradores do Lago do Limão, os educadores não integram a escola na organização da comunidade, como foi colocado na resposta da segunda pergunta “*é bem complicada essa relação família-escola*”, a produção coletiva na construção da Educação é importante para fortalecer a relação entre escola e família, por fim, não valorizam a prática da democracia como parte essencial do processo educativo, apesar da teoria do Projeto Político Pedagógico contemplar tudo isso.

Algumas colocações da professora estão de acordo com os fundamentos da educação do campo, como a questão da vivência do aluno na abordagem dos conteúdos na sala de aula:

“Eu acredito que é... usar a vivencia do aluno por que segundo as normativas da BNCC, LDB, RCA, segundo todas essas normativas eles pedem que seja feito um levantamento da realidade do aluno né primeiramente e através da realidade do aluno levando em consideração a cultura, levando em consideração a situação social de cada criança, o socioeconômico de cada criança, levando em consideração toda essa realidade, fazendo um mapeamento de toda essa realidade aí sim desenvolver o projeto político pedagógico, trabalhando projeto que pode desenvolver a capacidade do aluno lá na localidade dele. Então se eu desenvolver um projeto voltado para alunos da capital, eu vou levar em consideração a realidade deles aqui da capital, o que existe perto da escola deles, se existe o igarapé do passarinho, considerando a realidade, e não é diferente lá no lago do limão, tem que levar a realidade deles, tem aluno que nunca veio aqui em Manaus, que o sonho deles é passar na Ponte.”

A professora de Geografia cursou pedagogia e depois licenciatura em geografia, isso provavelmente foi um fator que contribuiu para conhecer metodologias de uma abordagem a partir da vivência na sala de aula. Podemos notar que no momento da busca por mais conhecimentos o olhar crítico toma o protagonismo, a professora e o professor conduzem uma mudança no seu ambiente de trabalho. Por mais que pareça nadar contra a correnteza, o docente pode impactar jovens com uma aprendizagem significativa.

É importante afirmar que para essa mudança ser de um impacto maior é necessária uma ação coletiva de todos os sujeitos preocupados com a construção de uma educação voltada para o campo, e também a contribuição do estado, no entanto não conseguimos observar isso na nossa realidade.

A formação docente deve ser variada de habilidades e saberes, pois são necessários para a prática pedagógica, e dessa forma suprir a lacuna na educação do campo. Nessa condição é muito importante que o profissional tenha um pleno conhecimento da sua profissão, além de obter uma amplitude de saberes, nos quais podem ajudar nas demais tarefas resultantes da educação, ou seja a experiência do educador não é algo específico, e sim um conjunto de fatores.

Portanto, a Geografia desencadeia o estudo do lugar onde o aluno vive, ou seja, influencia na “construção de valores de identidade e pertencimento, por parte dos estudantes com esse lugar. Fazendo um contraponto com a lógica do capitalismo globalizado que tende a homogeneizar todos os lugares, transformando-os em espaços de produção/reprodução do capital monopolista mundializado” (Camacho, 2011, p. 29).

Dito isso, compreende-se que a Geografia possui influência significativa na Educação do Campo, pois através da mediação desta ciência e da capacitação profissional a professora sabe que precisa relacionar à realidade socioespacial do aluno.

Identifica-se que a professora trabalha a Geografia na sala de aula com algumas adequações à realidade do aluno quando relata que *“conforme os ensinamentos das minhas professoras de didática da UEA, todos esses ensinamentos como mapa mental, mapa conceitual, lapbook, todas essas estratégias, esses recursos, eu utilizo trazendo a vivência dele”* a docente utiliza ferramentas didático-pedagógicas, nas quais são importantes para a formação de uma professora do campo. Logo, é imprescindível que não sejam somente os conhecimentos disciplinares que o professor do campo precisa ter, porque também necessita dos saberes da experiência, os pedagógicos, os didático-curriculares, o crítico-contextual o específico (Arroyo, 2007).

4.3. A geografia pode contribuir para a efetivação de uma educação do campo

Em contraposição a ideia de homogeneidade, a Amazônia está construída em contextos socioculturais variados, vivenciados pelo povo amazônico diversas Amazônias: “Amazônia dos trabalhadores rurais, Amazônia quilombola, Amazônia indígena, Amazônia ribeirinha, Amazônia dos garimpos, Amazônia das comunidades extrativistas e coletoras, Amazônia dos atingidos por barragens, Amazônia dos agricultores rurais, dentre outros espaços que constituem esta região” (Cristo, 2007).

Com isso, é importante pensar na Educação do Campo a partir de uma Geografia Amazônica, na qual possibilita o sujeito analisar criticamente o ambiente em que vive através da realidade que o condiciona, isto é, com as especificidades dos camponeses.

É importante salientar que, a extensão da escola urbana para o campo não significa uma educação de equidade para os povos do campo. Portanto, a Geografia tem o papel de transmitir conteúdos que lhe compete, bem como, fazer a politização para a formação da consciência crítica, contribuindo para pressões populares, que ao amadurecer os movimentos sociais impactam diretamente na escola. Dito isso, é necessário abordar de que modo pode-se tornar esta reflexão executável.

O Ensino da Geografia é transmitido através do espaço vivido, seu território, este que por muitas vezes são tomados e silenciados, em decorrência disso que a politização surge, por esse motivo, é papel do docente da disciplina despertar no aluno a criticidade e a observação dessas mudanças que acontecem no meio rural, fazendo com que se tenha a percepção do que o rodeia tal qual como ela é de fato.

Os princípios são fundamentados em uma concepção de educação voltada para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as diversas dimensões humanas e socialistas. Para Caldart (2005):

Trata-se de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência

em um dado tempo histórico. A educação assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classes, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: [...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele nem muito menos para ele Caldart (2005, p.18).

A geografia deve mediar os estudantes a construírem uma relação comunidade-escola e escola- comunidade através do diálogo da realidade dos trabalhadores camponeses com a teoria pedagógica.

Para relacionar os princípios da proposta pedagógica da Educação do Campo com a Geografia, deve-se observar como estão apontados no caderno de subsídios com os Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo lançado pelo MEC (2004, p. 37-40):

- I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana
- II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo
- III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem
- IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos
- V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável
- VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Os princípios citados acima é um guia para que o sistema educacional desenvolva e reconstrua levando em consideração as especificidades e os direitos do povo camponês “os currículos nas escolas do campo que “são a terra, o meio ambiente e sua relação com os cosmos, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas” (MEC, 2004, p.38).

Por essa razão, requer a capacidade de reinventar a transformação social. Neste contexto, a geografia tem o papel de mediar o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, com a finalidade de cessar com o distanciamento da emancipação que vem sendo ainda mais intensificado pela falta de esperança dos trabalhadores camponeses, que sofrem com a realidade

causada pela ausência de políticas públicas. Com isso é preciso ter em mente a importância das práticas sociais e do levantamento da geografia crítica na classe do campesinato.

Como disciplina escolar, a geografia contribui na formação de sujeitos reflexivos diante de sua realidade e do mundo em que vivemos, sendo capazes de atuar em sua comunidade de forma emancipatória, quebrando paradigmas ideológicos da classe dominante, como se posiciona o movimento por uma educação do campo, além disso, contribui para a construção de um pensamento sustentável considerando o cenário do espaço rural, tal qual a biodiversidade (Gomes, 2022, p. 82). Diante do exposto, a utilização de Aprendizagem Pela Pesquisa é um recurso que pode trazer mudanças significativas se for conexo com os saberes da experiência, os princípios da educação do campo, e o conhecimento crítico-contextual ou específico.

Devemos analisar que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) possibilita o desenvolvimento de habilidades, como, resolução de problemas, efetividade, além de melhorar a comunicação interpessoal dos docentes e discentes. Trazendo a ABP para a área de ensino da geografia na educação, é importante afirmar o quanto faz-se necessário, já que o uso de práticas metodológicas capazes de instigar o aluno a querer ter mais sede do que acontece à sua volta contribui para o conhecimento do mesmo e de um todo.

A aprendizagem por projetos favorece a relação dos diversos conteúdos facilitando aos alunos a construção de seus conhecimentos com a integração dos diferentes saberes disciplinares, numa filosofia interdisciplinar, procurando-se buscar uma aprendizagem significativa. Ou seja, tomar como ponto de partida o que os estudantes já sabem para a construção/ampliação do conhecimento e torná-los conscientes de seu processo de aprendizagem, no sentido de aprender a aprender, desenvolvendo as suas capacidades de escolha, decisão, planejamento, assumir responsabilidades e de serem agentes de suas aprendizagens (Masson, 2012).

O raciocínio geográfico é uma forma de praticar o pensamento espacial, no qual se aplica determinados princípios com intuito de conhecer e entender aspectos essenciais da realidade, como a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre. Abrange o discernimento do que é a análise espacial como um recurso de pesquisa fundamental para o entendimento do que

é a realidade social. A primordial ideia de algo é o fato inicial para que o discente se interesse pelo que é apresentado, isso é fundamental para que o aluno compreenda a geografia como um todo. Não tornar apenas um modelo para fazer compreender o que são os ensinamentos geográficos. Desmistificar que o ensino da geografia é apenas algo decorativo é o primeiro passo para que o conhecimento geográfico tenha seu devido valor.

Quando é feita uma análise reflexiva de certo conhecimento da realidade do aluno, aí dá-se início da construção desses conceitos, o ensino de Geografia na escola do campo precisa instigar o aluno frente ao que não o foi transmitido e essa informação pode ser organizada de tal modo que ao se deparar com a sua vivência, o aluno saiba como fazer a construção desses conceitos geográficos, agregando ao que já foi previamente informado.

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trata-se de construir uma visão da disciplina que esteja voltada para a formação de um cidadão crítico, participante e, com instrumentos para compreensão e intervenção da realidade que vivemos. Além disso, auxilia no desenvolvimento das capacidades do aluno de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar e suas peculiaridades. Nesse sentido, esse documento implica primeiramente nas orientações da Geografia como disciplina e suas contribuições para a formação do cidadão, em seguida temos orientações para o trabalho com a área, bem como a organização do trabalho escolar do ponto de vista metodológico e didático.

A Geografia deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e antropológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do passado, a partir de princípios, Pensamento Geográfico, e Teorias e Métodos.

As diretrizes buscaram avançar na interação maior entre a escola e a realidade vivida pelas populações camponesas (Copatti e Callai, 2018).

Isso implica, também, na introdução à linguagem própria da Geografia, que faz uso de conceitos e terminologia bem definidos, além de suas formas de expressão, que envolvem, muitas vezes, mapas, desenhos artísticos, técnicos, fotografias, maquetes. No mesmo momento que a geografia deve ser compreendida como um processo que ocorreu ao longo do tempo-espaço,

utilizando de contribuições culturais, econômicas e sociais, que vem resultando no desenvolvimento de diferentes tecnologias e, por sua vez, por elas impulsionadas.

No entanto, as competências para lidar com o mundo geográfico precisam ser trabalhadas em conjunto com outras disciplinas, dito isso, a interdisciplinaridade, como categoria de ação, utiliza o aprofundamento das metáforas que envolvem o educador interdisciplinar, bem como, se abre ao saber, ao fazer e ao ser numa circularidade crescente, em espiral, num conhecimento que se amplia durante o processo de desenvolvimento (Oliveira et al, 2007).

Um novo professor que, com o olhar interdisciplinar, desenvolve novos saberes por meio de um grande amadurecimento intelectual e prático, que com sabedoria é capaz de intervir sem destruir o construído, favorecendo uma educação mais próxima da realidade social. A interdisciplinaridade, como categoria de ação, utiliza o aprofundamento das metáforas que envolvem o educador interdisciplinar, bem como, se abre ao saber, ao fazer e ao ser numa circularidade crescente, em espiral, num conhecimento que se amplia durante o processo de desenvolvimento (Yared, 2009, p. 71).

Esse método é um caminho a ser percorrido pelos geógrafos e por todas as áreas abrangentes no currículo escolar, que buscam uma qualificação no processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização de uma aula de Geografia Libâneo (2011) propôs passos que certamente são requisitos para o melhor desenvolvimento do intelecto do aluno. Segundo o educador, o bom professor é aquele que consegue organizar os seus conteúdos levando em conta as características do aluno. Tendo em vista, as características sociais, individuais e culturais que eles trazem para sala de aula. Primeiramente o domínio do conteúdo, de maneira que seja coincidente com a realidade do aluno, assim como de que forma os alunos aprendem de acordo com os conteúdos, além de compreender os problemas dos alunos.

Os diferentes modos de se fazer a educação constituem elementos de formação humana que tendem a contribuir para que os sujeitos preparem-se para a vivência em grupo, para agir e interagir socialmente, para realizar diferentes atividades, entre outros fatores. Nesse sentido, compreende-se a importância da educação, tanto formal quanto informal, para a formação que vai além do desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais; ou seja, construindo, gradativamente, os meios para que o sujeito, em

aprendizagem permanente, desenvolva diferentes potencialidades (Copatti e Callai, 2018, p. 224).

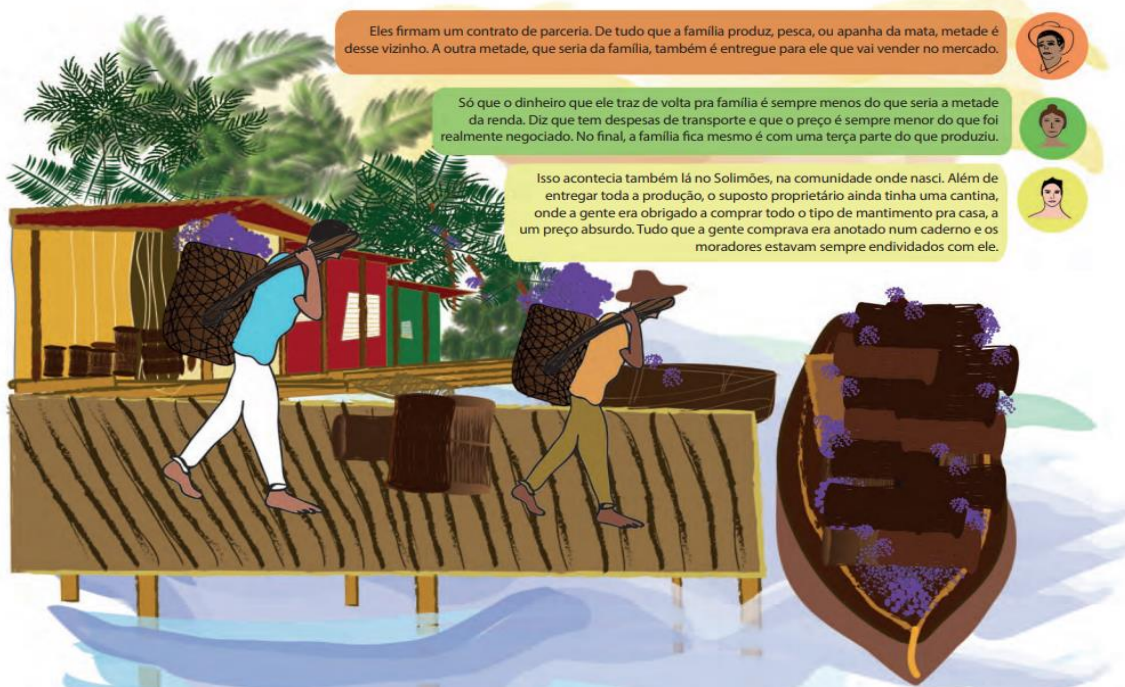
A partir disso é possível analisar pontos importantes que o educador necessita ter para aplicar de forma positiva os conhecimentos em sala. O plano de ensino é formado por oito componentes, justificativa das disciplinas; delimitação dos conteúdos; os objetivos gerais; os objetivos específicos; desenvolvimento metodológico; Conteúdos; Tempo provável; Desenvolvimento metodológico. Tecnicamente é a visão geral da disciplina que vai ser abordada em sala de aula. O plano de aula já é o detalhamento do plano de ensino, ou seja, cada aula é necessária para obter uma boa qualidade de ensino. O critério desta preparação requer releitura do plano de ensino: os objetivos gerais, a continuidade dos conteúdos, objetivos específicos, desenvolver a metodologia por assunto, além de que é preciso avaliar a própria aula. Tudo isso através da realidade que o estudante está inserido, por exemplo, em uma escola ribeirinha devem ser abordados aspectos que as pessoas conhecem pelo senso comum, e a partir disso construir um embasamento científico.

Em relação aos conteúdos sala de aula pode ocorrer a compreensão, ou não, do assunto proposto, e a aplicação ou não. Toda metodologia precisa de uma finalidade, planejamento, e sistematização em qualquer execução de novos modelos (Camargo e Daros, 2018).

Há muitas possibilidades de abordar a geografia no contexto formal e informal no ensino/aprendizagem da educação do campo, o olhar geográfico intimamente ligado à realidade que os povos do campo estão inseridos é o ponto de partida para mudança dentro e fora da sala de aula. Os sujeitos do campo possuem muitos conhecimentos empíricos e isso é uma bagagem para a construção do conhecimento.

A professora e o professor de Geografia podem atuar na efetiva educação do campo politizando o conteúdo ao transmiti-lo. Como forma de demonstrar observe as imagens a seguir (figura 5; 6 e 7):

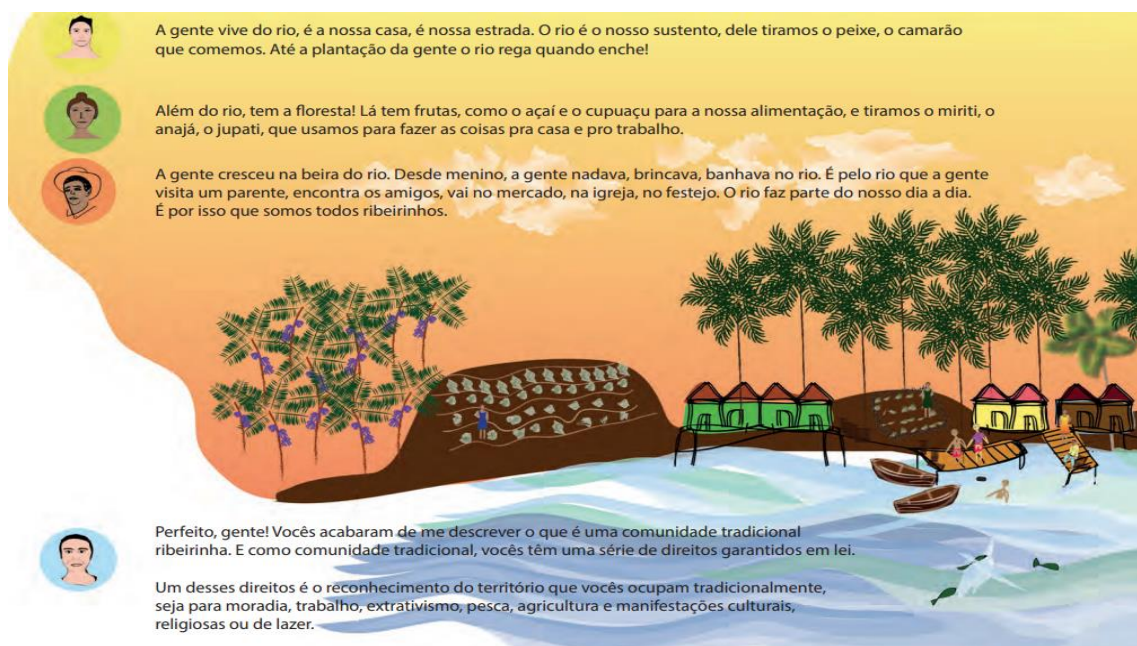
Figura 5 - Apresentação “O ribeirinho e seu território tradicional” da Regularização fundiária em terras da União



Fonte: Brasília, 2016

Conforme o diálogo (figura 5) existe a construção de uma informação partindo da realidade da comunidade, é então a partir disso que o docente pode inserir a criticidade e os princípios da educação do campo, pois este deve ser o desejo dos estudantes, e a família luta por isso. É importante conhecer a comunidade, o modo de vida, os aspectos socioculturais.

Figura 6 - Apresentação “O ribeirinho e seu território tradicional” da Regularização fundiária em terras da União



Fonte: Brasília, 2016.

De acordo com as falas dos trabalhadores do campo (figura 5) sobre problemas que são enfrentados auxiliam na compreensão do que está condicionado pelo sistema econômico, e trazendo essa perspectiva para os estudantes-camponeses é possível despertar a expectativa de mudança dessas problemáticas. Nesse contexto, a geografia enquanto ciência, e em sua análise da territorialização produzida por nossa sociedade capitalista, cabe um papel singular no auxílio para a transformação social, ou seja, instrumentalizar os alunos para que possam pensar criticamente a realidade possibilitando um processo de mudança social (Callai 2001, apud Camacho, 2011). A geografia por meio dos princípios da educação do campo são instrumentos para a classe dominada contra a cultura-hegemônica.

A geografia precisa ser capaz de mostrar a essência dos fatos e que ajude na “mudança social por meio da conscientização dos sujeitos-estudantes a respeito das contradições do capitalismo e de sua natureza classista e exploradora” (Camacho, 2011, p.31).

Figura 7 - Apresentação “O ribeirinho e seu território tradicional” da Regularização fundiária em terras da União



Fonte: Brasília, 2016.

Abordar conteúdos propostos no ensino de geografia e exercer o papel político de forma coletiva está intimamente relacionado com a realidade territorial camponesa. Por isso a vivência dos sujeitos-estudantes deve ser prioridade a ser investigada em sala de aula, pois é com a reflexão e a ação que ocorrem mudanças significativas no contexto educacional e social do campo (figura 6).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola analisada o ensino não condiz com os princípios pedagógicos da Educação do Campo, e também não possui a definição dos princípios de uma escola do campo, diante dessa situação, é notório a importância do ensino de Geografia qualificado no desenvolvimento dos estudantes como atuantes nos movimentos sociais de suas comunidades. É preciso refletir sobre as possibilidades de mediar os alunos na construção do conhecimento geográfico, de acordo com o cotidiano deles. Portanto, quando os docentes conseguem relacionar teoria e a prática da realidade dos estudantes a aprendizagem é mais significativa.

Este estudo pode ter um desdobramento maior se futuros trabalhos buscarem investigar a realidade, indo a campo e ouvindo relatos dos trabalhadores e trabalhadoras da comunidade para entender como a falta de uma educação de qualidade afeta diretamente a vida deles.

Assim, também são necessárias mais discussões sobre a importância de a Universidade do Estado do Amazonas inserir um Programa de formação continuada de professores em educação do campo, pois o Estado tem a responsabilidade de universalizar a educação das populações. Dito isso, também temos nosso papel enquanto educadores, sabemos que é um grande desafio, mas é na escola-comunidade que podemos mudar a denominação de Educação Rural para Educação do Campo.

6. REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5 edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.& MOLINA, M.C.(Orgs..) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Educação do Campo. Em: CALDART, Roseli (et all). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012. FREIRE, Paulo. Comunicação ou Extensão?. 8a edição, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão definitiva. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 12 de jul. de 2017. BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514- 533.

BERGER, Miguel André. O ensino rural e a atuação do intelectual Acrísio Cruz. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 20, n. 36, p. 165-173, 2011.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado para o meio rural. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. et al. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. et al. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional, 2002 (Coleção Por uma Educação do Campo).

CAMACHO, R, S. **A educação do campo no paradigma da questão agrária: o projeto camponês de educação**, N Membro do Grupo - Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. **Revista Percursos-NEMO, Maringá**, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da Geografia e a questão agrária nas séries iniciais do Ensino fundamental**. 2008.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

CAVALCANTE, Carlos Eduardo Cordeiro et al. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NA CAPES. **DEBATES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES, EXPERIÊNCIAS E TENDÊNCIAS**, v. 1, n. 1, p. 173-183, 2022.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia em educação do campo e o livro didático. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 105, p. 222-247, 2018.

CORREIA, Maria do Rosário Carvalho et al. Realidade da educação do campo na zona rural de Pariconha-AL: educação do campo ou educação rural?. 2021.
COSTA, Maria Lemos; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de et al. Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará. 2007.

DOS SANTOS ALENCAR, Maria Fernanda. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, v. 34, 2010.

FELICIO, M. J. A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês. **Campo-Território**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 14-30, 2006.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. 2013. 329f. Tese (Livre-docência) –Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FERNANDES, B. **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretriz de uma Caminhada, em: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. 4a. Edição, Petrópolis. Vozes, 2009. P. 133-146.

FERNANDES, B, M. MONICA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C.; JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. I Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia – Goiás, em 1998.

GOMES, Audres Marta Carvalho. Educação do campo e os saberes da Geografia: paisagem e território. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em 1997.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Crítica-Alguns Obstáculos e Questões a Enfrentar no Ensino-Aprendizagem de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 28, n. 1, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a didática**. Goiânia: PUC GO, p. 85-100, 2011.

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 04 jan. 2024.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Revista Conjectura: filosofia e educação**, v. 20, p. 131-154, 2015.

MARTINS, Fernando José. Gestão democrática e educação do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto Comunista, 1º edição, 1848.

MASSON, Terezinha Jocelen et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (pbl). In: **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), Belém, PA, Brasil**. sn, 2012. p. 13.

MST –Setor de Educação (Org.) Boletim da Educação, n. 9. Educação no MST, Balanço 20 Anos, Dezembro de 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. (Tradução: Isa Tavares. 2a Edição) São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: revisão integrativa. SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016.

RAUSCH, Rita Buzzi; JÜRGEN FRANTZ, Matheus. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DE LICENCIANDOS BOLSISTAS. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p.620-641, ago. 2013.

SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. As Contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de Ensino e Aprendizagem Utilizando o Espaço Geográfico. **Anais CINTEDI**, v. 1, n. 1, 2014.

SOARES, M. G. S. E; MAFRA, M. V. P. O LÚDICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA DO AMAZONAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 11, n. 20, p. 161-174, jan./jun. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745-763, 2012.

SPOSITO, Eliseu S. Contribuição à metodologia de ensino do pensamento geográfico. **Presidente Prudente: FCT/UNESP**, p. 17-28, 2000.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume, 2004.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira et al. Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. 2017.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Muller. Princípios e concepções da educação do campo. 2018.

YARED, Ivone et al. Prática educativa interdisciplinar: limites e possibilidades na reverberação de um sonho. 2009.