



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ - REITORIA DE ENSINO TÉCNICO, MÉDIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

VICENTE DE PAULA GOMES

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**SOUSA-PB
2014**

VICENTE DE PAULA GOMES

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas e interdisciplinares.

Orientadora:
Elisabete Borges

**SOUSA-PB
2014**

G633r Gomes, Vicente de Paula
Reflexões sobre o ensino de geografia no contexto da
educação do campo [manuscrito] / Vicente de Paula Gomes. -
2014.

43 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Prof^ª. Elisabete Borges Agra, Departamento da
Educação à Distância".

1. Educação do Campo. 2. Ensino da Geografia. 3. Prática
Pedagógica. I. Título.

21. ed. CDD 370.11


VICENTE DE PAULA GOMES

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas e interdisciplinares.


Aprovada em 19/07/2014

Banca examinadora



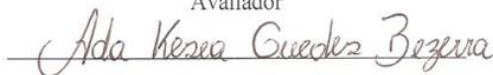
Elisabete Borges Agra

Orientador (a)



Rosimar Socorro Silva Miranda

Avaliador



Ada Keesa Guedes Bezerra

Avaliador

AGRADECIMENTOS.

Primeiramente a Deus por todas as graças que me concedeste durante toda a minha vida.

Compartilho os créditos desse trabalho com todas as pessoas que me ajudaram ao longo da minha trajetória neste curso de especialização.

Agradeço a minha família, pelo apoio incondicional.

A minha orientadora, Elisabete Borges Agra pelo acompanhamento ao longo do processo de construção e desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores, por contribuírem com informações valiosas para minha formação.

Aos meus colegas de turma, pela parceria e contribuições valiosas durante e após as aulas.

Aos meus amigos, por me incentivar a crescer e a buscar novos conhecimentos para minha carreira profissional.

Ao governo do Estado e a Universidade Estadual da Paraíba, pela oportunidade de aprendizagem.

RESUMO

Articulando o ensino de Geografia com a Educação do Campo, e sob o pressuposto que coloca a disciplina da Geografia como um importante instrumento no entendimento dos processos que envolvem as dinâmicas e os processos sociais no campo, bem como o modo de vida rural, este trabalho tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas da Geografia na educação do campo. O trabalho busca um resgate histórico sobre o surgimento e a evolução da educação do campo no Brasil, como também pondera sobre as práticas pedagógicas da educação do campo, além de realizar uma discussão quanto à importância do ensino de Geografia na educação do Campo como um movimento contínuo, no qual a Educação do Campo pode contribuir para o ensino de Geografia e o ensino de Geografia poderá contribuir para o fortalecimento dos ideais da Educação do Campo.

Palavras-chave: Geografia, educação do campo, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Articulating the teaching of geography with the Field Education, and under the assumption that puts the discipline of geography as an important tool in understanding the processes involved in the dynamics and social processes in the field, and the rural way of life, this work has as theme: Geography and Education in the Field. Through a literature review this study aims to discuss the emergence and development, pedagogical practices and the importance of teaching Geography in education field. At the end of this debate remains for us to consider that a set of actions that are needed to geography teaching approaches from the perspectives of Rural Education: the adequacy of textbooks and materials, including the development of materials specific to rural schools, and the development of new methodologies for teaching agricultural geography. What would be a continuous motion, in which the Field Education can contribute to the teaching of geography and geography teaching can contribute to strengthening the ideals of Rural Education.

Keywords: Geography, field education, pedagogical practices

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	8
2.A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS	10
2.1 Antecedentes Históricos da Educação do Campo.....	10
2.2 A Política de Educação: Rural <i>versus</i> Campo.	12
2.3 Bases Legais da Educação do Campo	14
3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
3.1 A Concepção de Práticas Pedagógicas.....	20
3.2 A Pedagogia da Alternância e a Educação Do Campo.	21
4 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
4.1 O Ensino de Geografia no Campo	27
4.2 As Práticas Pedagógicas para o Ensino de Geografia na Educação do Campo	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nas escolas, durante muito tempo, servia apenas para transmitir listas de informações descontextualizadas e passíveis de esquecimento. Fato que expõe a necessidade de transformação da Geografia ainda ensinada nas escolas, em busca de uma Geografia transformadora, para que se consiga produzir/reproduzir um conhecimento vivo, que se renova e se transforma. Um ensino que tenha importante contribuição para a formação do indivíduo atuante na sociedade e que seja promotor de um sujeito crítico-reflexivo, para que tenha sua capacidade intelectual valorizada e assim agir com eficácia em sua vida e na sociedade, exercendo seu papel de cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Ensino Médio) coloca o ensino de Geografia como uma ciência muito importante, porque permite ao homem compreender melhor o mundo em que vive, contribuindo para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam as relações cotidianas como também levar o aluno a produzir conhecimentos sobre a realidade local, a fim de refletir sobre as ações empreendidas pelo poder público e pelo homem para a melhoria da qualidade de vida no ambiente ao qual está inserido.

No campo, segundo Sandes e Costa (2013) o ensino da Geografia encontra muitas questões a serem exploradas de forma contextualizada e crítica, entre elas podem-se destacar as particularidades socioculturais do campo, as dificuldades dos agricultores, a importância da agricultura de subsistência, os benefícios dos produtos orgânicos, a necessidade de uma reforma agrária, a importância das cooperativas, dos sindicatos dos trabalhadores rurais e movimentos sociais, as consequências da revolução verde e tantas outras temáticas que estão relacionadas com a realidade imediata dos estudantes.

Tendo em vista essa realidade, surge uma preocupação com as práticas pedagógicas do ensino de Geografia para a educação no campo, visando atender as especialidades, as necessidades e a formação do educando, reconhecendo os sujeitos, recuperando sua cultura e a sua identidade de trabalhador do campo e criar alternativas de um novo tipo de conhecimento que não deve ser desqualificado e sim, complementando com as tradições culturais. Deve-se dirigir um olhar voltado para o tratamento à realidade a qual este ensino se direciona, garantindo um começo de novos tempos para a história da educação.

Articulando o ensino de geografia com a Educação do Campo, e sob o pressuposto que coloca a disciplina da Geografia como um importante instrumento no entendimento dos processos que envolvem as dinâmicas e os processos sociais no campo, bem como o modo de vida rural, através de uma pesquisa bibliográfica, o presente trabalho teve como objetivo

principal problematizarmos acerca do surgimento e o desenvolvimento, as práticas pedagógicas e a importância do ensino da Geografia em escolas do campo.

No primeiro capítulo é apresentado um resgate histórico sobre o surgimento e a evolução da educação do campo no Brasil, como também reflete as diferenças substanciais entre Educação Rural e Educação no campo, ponderando sobre as práticas pedagógicas da educação do campo.

No segundo momento, é realizado uma discussão da importância do ensino de Geografia na educação do campo, voltado para a realização de uma prática pedagógica denominada de “exercício de prática integrada”, uma vez que experimenta efetivamente o planejamento integrado definido no plano de pesquisa, fundamentando-se no desenvolvimento de temáticas no “tempo” “escola” e “tempo” “comunidade” com a presença de todos os educadores, das respectivas áreas do conhecimento, dialogando com os saberes do senso comum, fazendo a ponte com os saberes sistematizados, tornando as aulas dinâmicas e estimulantes.

No terceiro e último capítulo, ao reconhecer as possibilidades que o ensino de Geografia desempenha no auxílio do entendimento da realidade, reflete que o seu ensino nas escolas, durante muito tempo, servia apenas para transmitir listas de informações descontextualizadas e passíveis de esquecimento. O capítulo aborda sobretudo, a importância de um ensino de Geografia transformador, capaz de produzir/reproduzir um conhecimento vivo, que se renova e se transforma, adaptado as dinâmicas da vida social. Conclui-se então, que é papel do professor está sempre atento à realidade dos seus educandos, uma vez que para a edificação de um ensino crítico de Geografia devemos partir da realidade de nossos alunos e do contexto social destes.

2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS

2.1 Antecedentes Históricos da Educação do Campo.

A escola brasileira, de acordo com Silva (2004), desde o seu início até o século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural no Brasil, o desenvolvimento de um sistema educacional não foi prioridade. Portanto, as pessoas que desempenhavam atividades agrárias se encontravam em situação de desvantagem, não podendo ansiar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra. (Silva. 2004, p.1).

Silva (2004) salienta que, após a década de 30 do século passado, a escola institucionalizou-se no campo, entretanto, “esse processo se deu sem considerar a população a quem se destinava o contexto onde estavam situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (Silva, 2004, p 2). Essa autora afirma ainda que o discurso urbanizador foi muito forte a partir de 1950 e o mesmo indicava ser necessária a fusão do campo com a cidade, pois o desenvolvimento industrial faria o rural desaparecer em pouco tempo.

Portanto, o acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo massivamente para o êxodo rural. Mais uma vez continuou a educação para os povos do campo, que permaneceram no campo, deixada de lado. Se antes, com a economia totalmente dependente da agricultura, era considerada desnecessária, tampouco seria importante agora, quando a agricultura não era mais a única fonte de renda do país (Breitenbach, 2011).

Também foi sob essa mesma alegação, frente à necessidade de desenvolvimento, no período da Ditadura Militar (1964-1985), conforme os estudos de Silva (2004), que muitas campanhas de alfabetização foram implantadas no Brasil, tendo como principal objetivo tornar o país uma potência no cenário internacional. Na década de 80, com o enfraquecimento e fim da Ditadura Militar, a conseqüente redemocratização do país demandou a elaboração de uma nova Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988.

Embora a Constituição de 1988 não cita a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). Apesar da prescrição, compreende-se a ausência de uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, vistos as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a

história e continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos” (Ferreira; Brandão, 2011, p 09).

Na metade dos anos 1980, as organizações da sociedade civil, vinculadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. O propósito era reivindicar e arquitetar um paradigma de educação afinado com as características culturais, da vida dos camponeses.

Nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB) tomaram a iniciativa. Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo foram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário (Brasil, 2007).

Estas ações educativas serão pautadas numa proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, que é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

É recorrente no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo incorpore o respeito à diversidade cultural (Junior; Neto, 2011).

O modelo em questão tem sido estudado e enaltecido por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade. Leituras minudenciadas sobre tal temática nos indicam que os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados.

Com isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, trouxe em si “avanços” e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo, mesmo que nas entrelinhas da LDB estejam os interesses neoliberais.

2.2 A Política de Educação: Rural *versus* Campo.

As políticas de educação rural/campo não estavam referenciadas constitucionalmente na historicidade da educação brasileira e até 1988 a expressão cunhada nos textos constitucionais caracteriza o termo rural que adquiriu outro significado a partir das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

Para compreender a diferença da conceituação rural e campo, “é preciso considerar os pensamentos construídos dentro do conhecimento acadêmico, que resultam de pesquisas realizadas e compartilhadas pelos atores sociais do campo” Pinheiro, (2011, p 7).

Partindo desse princípio, ainda conforme Pinheiro, “a expressão educação rural esta relaciona com uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho” Pinheiro (2011, p 7). Dessa forma, a educação deveria responder ao anseios do sistema capitalista. Transformando a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito.

Conforme os estudos de Pinheiro (2011), a expressão educação rural foi empregada já no período de governo Getúlio Vargas, como uma forma de demarcar o espaço urbano e determinar políticas públicas direcionadas para estes espaços geográficos já compreendidos neste contexto, como diferentes, mas cuja práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um unicamente seguindo o paradigma construído para o espaço urbano. O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, mineiro e outros. Nessas circunstâncias, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, depredatória, concentradora de bens, o lugar do latifúndio, da escravidão, exclusão social e da expropriação de uns em detrimento de outros.

Inúmeras políticas educacionais foram desenvolvidas, cuja característica principal era o desenvolvimento de práticas pedagógicas que poderiam se adaptar a realidade do meio rural. Políticas que ambicionavam a redução do alto índice de analfabetismo, foram implantadas pelo governo brasileiro, tais como o MOBREAL, o Programa EDURURAL, e o PROMUNÍCIO. Estes programas educacionais, construídos para a realidade do meio rural, foram financiados por organismos internacionais, cuja meta era a redução da taxa de analfabetos brasileiros.

Estes projetos diziam ser harmônicos com a proposta Paulo Freiriano de ensino, mas que na prática, representava um modelo de uma alfabetização baseada em livros didáticos prontos e acabados, nos quais as palavras geradoras foram elaboradas por especialistas em currículo e eram as mesmas para todos os grupos sociais do campo ou da cidade. No entanto, de acordo com os estudos de Cabral Neto,(2004); Buffa, Nosella (1994), estes programas não obtiveram o sucesso requerido, sobretudo, por conta da técnica empregada.

Para Molina (2004), a educação rural em suas correntes mais conservadoras ignora a realidade que se propõe a trabalhar. Essa concepção de educação teve origem no pensamento latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta das culturas de cultivos e da pesca, enfim, desta convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos.

Com base nestes pressupostos, a gênese das palavras educação do campo demanda da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. Movimentos como ligados ao MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, que tinham como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (Kollín, Nery, Molina, 1999, P.14).

Segundo Caldart (2004)

“ esse é o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo E continua: Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (Caldart, 2004,p 13).

Reitera Molina (2004), que a educação do campo como novo paradigma foi construído por diversos grupos sociais e universidades, rompendo com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

No interior do debate acerca da identidade da educação escolar rural, Silva e Costa (2006) diferenciam o paradigma da educação rural do paradigma da educação no campo. Segundo as autoras, o paradigma da educação rural apoia-se em uma visão tradicional do espaço rural no país e não se propõe a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem

incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação rural torna-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora. Os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, e seus territórios não existem porque não são entendidos como territórios de vida.

O paradigma da educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso a terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram as lutas e a organização dos diferentes tipos de movimentos sociais, dentre eles, os organizados no campo, cujas agendas de reivindicações preveem a extensão de direitos, como a educação. Essas mudanças no campo implicam a necessidade de um novo paradigma da educação do campo (Junior; Neto, 2011).

2.3 Bases Legais da Educação do Campo

A luta pela elaboração e concretização de uma política pública para Educação do e no Campo no Brasil é algo discutido há muito décadas, e, que, ganha força apenas na década de 1990.

As discussões a respeito da diversidade cultural e do apelo à elaboração de políticas públicas focalizadas para setores considerados vulneráveis e marginalizados, como é o caso da educação do campo e da educação indígena entre outros, vêm ganhando destaque na agenda internacional e nacional das políticas públicas para educação a partir da década de 1990, como resposta a crise do capital desencadeada nos anos de 1970 (Carvalho; Faustino, 2010).

No domínio da educação ouve uma ampla “ subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (globalização); na importação de valores (competição, concorrência, excelência) e modelos de gestão empresarial como referentes para a modernização do serviço público de educação ” (Barroso, 2005, P. 741).

Nesse contexto, as políticas educacionais passaram a focalizar o atendimento de populações marginalizadas, havendo uma ampla disseminação de políticas sociais compensatórias e de alívio à pobreza.

Nesse sentido, o contexto da década de 1980 e início dos anos de 1990 foram marcados por alguns acontecimentos que impulsionaram a elaboração de uma legislação nacional que garantisse o atendimento de todas as populações e, conseqüentemente, da população camponesa, em seu direito a educação, a saber, a exposição dos conflitos que vinham ocorrendo no campo, à criação do MST, a reestruturação do Estado brasileiro para Estado Democrático de Direito, proporcionando um campo de debates e lutas pela educação, como um direito social, o qual instigou os movimentos sociais do campo a colocar em pauta o debate sobre o direito à educação da população camponesa (Molina, 2008).

Segundo o Ministério da Educação (2001, p. 3) essa ausência de arcabouço legal para com a educação do campo representa “[...] de um lado o descaso dos dirigentes com a educação do campo, e de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”. O Estado brasileiro desde sua constituição é um país onde predominam características basicamente agrárias, todavia, a educação dos sujeitos do campo passou a ser discutida apenas a partir das primeiras décadas do século XX, quando houve um grande aumento de movimentos migratórios entre o campo e cidade produzindo o crescimento da população urbana. Dessa migração campo-cidade surgiu o que se denomina de êxodo rural que ocorreu devido à atração por atividades industriais realizadas nos centros urbanos.

Apesar da Constituição Federal Brasileira de 1988 não dispor diretamente sobre a Educação do Campo, ao garantir o direito de todos à educação, independente de residirem na zona urbana ou rural, “[...] os princípios e preceitos legais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país [...]” (MEC, 2001, p. 10), o que indiretamente abrange a Educação do Campo.

O corpo legal da Constituição Federal Brasileira possibilitou que, em 1996, fosse publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que destacou, em apenas um artigo a educação rural como garantia a população camponesa.

Apesar de a LDB - Lei nº 9.394/96 deixar a desejar quanto às especificidades do campo, uma vez que esta ainda se refere a uma educação rural, é a partir de mais esse aporte legal que os movimentos sociais do campo têm a possibilidade de reivindicarem seus direitos, evidenciando a urgência da organização da Educação do Campo pública no Brasil. A LDB - Lei nº 9.394/96 reconhece a diversidade do campo, porém, mesmo com os avanços na legislação a realidade das escolas para a população rural ainda continua precária.

Os espaços de debate possibilitados pela LDB - Lei nº 9.394/96 e as Conferências Nacionais sobre Educação do Campo realizadas no final da década de 1990, em articulação

com a mobilização dos movimentos sociais do campo, resultaram na construção de um novo paradigma de Educação do Campo, contraposto à educação rural, buscando a elaboração de uma legislação específica para a população camponesa, que tem o direito de estudar em seu espaço de vivência social e cultural.

O termo “educação do campo” tem um sentido amplo e complexo, e não deve ser apreendido apenas como sinônimo de ensino. Este conceito fundamenta-se na prática educativa que se tem desenvolvido nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam com educação, e na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que determina em seu art:

1º: A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, Lei nº. 9394, 1996)

Tendo em vista que a educação, conforme apregoa os documentos legais, é um direito de todos, argumenta-se que esta mesma educação é um direito subjetivo que fundamenta a ação dos movimentos sociais do campo, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em demandar o que está previsto na lei, porém não objetivado na realidade social. Logo, se faz possível perceber que esse documento reconhece a legitimidade das lutas do MST, tanto que especifica em seu texto que a Educação Básica é um direito dos assentados e acampados da Reforma Agrária.

Outro aspecto relevante dessa Resolução está contido no artigo terceiro, determinando que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (LDB, Lei nº. 9394, 1996 art. 3º) Além desse artigo outros aspectos relevantes são apontados, como por exemplo, a garantia de transporte das crianças do campo para o campo e a necessidade de evitar-se ao máximo o deslocamento do campo para a cidade.

Portanto, esse documento está de acordo com os objetivos das lutas dos movimentos sociais do campo que desejam que seus filhos estudem em escolas do e no campo, que não sejam transportados para as escolas das cidades, sob a pena de serem excluídos dentro do próprio sistema escolar ao estarem sujeitos a deboche, ou então, sejam influenciados por aspectos não condizentes com a sua cultura.

Assim, inspirada de alguma forma numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e ao mesmo tempo integrado da sociedade, a Lei 9394/96 (LDB) estabelece no:

Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente. I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, Lei nº. 9394, 1996).

Os dispositivos seguem no sentido de elaborar o currículo e a metodologia conforme as necessidades e os interesses dos alunos, assim como adequação do calendário escolar ao contexto agrícola (Brasil, 1996).

Em resposta aos movimentos sociais do campo, com destaque o MST, em 2001 foi elaborada a lei de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer nº 36/2001 da relatora Edla de Araújo Lira Soares. O relatório que acompanha as Diretrizes apresenta o contexto histórico do caminho percorrido pela Educação do Campo, dando ênfase à dívida histórica que o país tem para com a população camponesa, que, ao longo da história, ficou a margem da sociedade (Oliveira, Boiago, 2011).

As Diretrizes dão um salto de qualidade na forma de pensar a escola, relacionando-a a construção de sociedade, e de desenvolvimento que se deseja concretizar para cidadãos e cidadãs, que vivem no campo e ou do campo, bem como aqueles que vivem nas cidades.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2001) reconhecem a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização de espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a construção da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas.

A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas.

Em 2002, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº1 de três de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, representou uma conquista política importante para Movimento Nacional de Educação do

Campo. Mais que isso, mostrou que não se pode mais ficar indiferente diante desse “movimento de renovação pedagógica” existente no campo (Arroyo, 2008).

No texto dessas Diretrizes, o Parágrafo Único do artigo 2º, demarcou com clareza a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Com base nessas definições de educação do campo e escolas do campo, contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e também no próprio conceito de educação descrito na LDBEN 9394/96, o conceito de educação do campo supera significações de educação no campo ou para o campo, entendidas pelos movimentos sociais, como uma educação que não é própria do campo, que não respeita as singularidades e nem é produzida pelo povo a quem se destina.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, e também define com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo no artigo 1º. A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Ambas representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Para Fernandes (2004), a aprovação das Diretrizes representa um novo passo para quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser

compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, mas que não podem ser pensados a partir de uma relação de dependência eterna ou pela visão “urbanoide” e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. Sob essa perspectiva, a modernidade é ampla e inclui todos e todas, do campo e da cidade.

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 A Concepção de Práticas Pedagógicas

A prática pedagógica de acordo com Gimeno Sacristán (1999, p.74), É “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática.” Então, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõe a ação do docente, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituindo gradativamente o que Gimeno Sacristán (1999) chama de prática educativa.

Conforme Tardif (2002), a prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo. Na atuação profissional é que se aprende a ser professor. Ela é compreendida como todas as atividades que são realizadas pela professora no processo educativo. Assim, a prática pedagógica não é mera ação repetida, mas aquela EM que o professor desenvolve com consciência e não encontra dificuldade para realizá-la e partilhá-la. A prática pedagógica não é solta, está ligada a um referencial teórico e metodológico.

Para caracterizar essas correntes teóricas, baseamo-nos em Saviani (1983; 1991), Freitas (1995), Libâneo (1984), Paiva (1983) e Nosella (1986). Abaixo apresentamos uma síntese de suas características, com base nos autores mencionados.

A pedagogia tradicional é aquela cujo centro está no professor (a), na qual o mais importante é vigiar, corrigir, ensinar a matéria aos alunos. A metodologia é fundamenta na exposição, por parte do professor, e a avaliação baseia-se essencialmente na memorização e na reprodução dos conteúdos.

Na pedagogia renovada, (Escola Nova), o centro se desloca do professor para os alunos, os quais são vistos como seres criativos e curiosos. É uma oposição à pedagogia tradicional. Nesse paradigma corre-se o risco de guiar a educação tão somente pelos interesses dos alunos, desenvolvendo-se um trabalho espontaneísta e sem uma base sólida, para agradá-los. Nesta teoria, com base num manifesto interesse pela aprendizagem dos alunos, observa-se um esvaziamento do papel do professor, como educador.

A pedagogia tecnicista, impulsionada durante a década de 1970 pelos propósitos da ditadura militar, nega e abole o debate e a crítica, que ajustavam a educação escolar e a participação dos trabalhadores nos problemas do país, nos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Esse modelo de pedagogia tem por objetivo a valorização da tecnologia, propondo que os (as) alunos (as) respondam aos estímulos esperados pela escola para obterem êxito quando forem buscar um emprego no mercado de trabalho.

A pedagogia libertadora teve início nos movimentos sociais populares, nas décadas de 1950 e 1960, processo que foi atravessado pelo golpe militar em 1964. Ela se fundamenta fortemente ao trabalho de Paulo Freire, na época com Educação de Adultos. Pauta-se pela discussão de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata. Segundo esta pedagogia o professor é um coordenador das atividades de seus alunos, e deve operar conjuntamente com os mesmos, de acordo com configuração organizada, para gerar ações transformar da realidade.

No paradigma da pedagogia histórico-crítica, o papel da escola é social e político; o objetivo é fazer com que as classes populares tenham condições concretas de lutarem por melhorias sociais. Neste modelo de pedagogia, os educandos, a partir dos conhecimentos que vão ser socializados, interpretam suas experiências, geram princípios que incitam a defesa dos seus direitos e dos seus interesses, proporcionando a este o reconhecimento enquanto classe.

Desse modo, as práticas concretizadas nas escolas do campo carregam, em seu conteúdo, as concepções e os projetos que os (as) professores (as) intermedeiam em suas ações pedagógicas.

No Caderno de propostas para a Educação do Campo, estão determinadas algumas das ações, no âmbito da formação de educadores/educadoras e da construção de um projeto pedagógico, dentre elas, de acordo com o interesse deste Projeto, a constituição de uma rede de educadores que tenham organizadas as suas experiências, pesquisas e publicações, facilitando o intercâmbio dessas produções e a elaboração de uma proposta que respeite a cultura e a identidade do povo do campo.

Assim, as práticas concretizadas nas escolas do campo trazem em seu conteúdo as concepções e os projetos que os (as) professores (as) intermedeiam em suas ações pedagógicas. Na busca por novas formas de ensino para que se desenvolvam competências e habilidades que estimulem novas praticas educativas no cenário de mudanças sociais, políticas e econômicas, há uma pedagogia que defende a evolução da escola no seu principal papel, o de formar cidadãos críticos reflexivos e emancipados (CABRAL, 2009).

3.2 A Pedagogia da Alternância e a Educação Do Campo.

Num contexto de inquietação social, em que o homem do campo preocupado com a educação dos filhos e os problemas oriundos da aplicação de uma pedagogia inadequada que utiliza conteúdos fora da realidade, ocasionando evasão escolar e dificultando a permanência, especialmente do jovem no meio rural, surge a Pedagogia da Alternância. (Cabral, 2009).

A Pedagogia da Alternância se constitui enquanto processo educativo que ocorre nos viveres e saberes disseminados entre tempo escola e tempo comunidade, bem como o educando é colocado nos diferentes espaços. O tempo na comunidade é o período em que o sujeito contribui para a relação teoria e prática. Os educandos são inseridos nas comunidades, nos movimentos e organizações de luta, melhorando a qualidade da produção agrícola através do seu trabalho, juntamente com a família e a comunidade, ajudando a desenvolver o ambiente onde vivem e residem.

Begnami (2003) define este processo formativo contínuo “entre dois espaços interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares”. Assim a partir da prática para aprofundar teorias ocorre um processo de construção coletiva onde os participantes são coautores do conhecimento. (BEGNAMI, 2003, p.110).

O processo educativo da pedagogia da alternância é realizado por meio dos instrumentos pedagógicos específicos, segundo Cabral (2009) como:

“O diálogo-problematizador, estratégia pedagógica utilizada como motivação para elaboração do plano de estudo que será desenvolvido pelos educandos em suas comunidades. É orientado por situações-problemas que, mediante reflexão analítica, se transformam em tópicos de conhecimento a serem estudados pelos educandos/as [...] - O plano de Estudo, pesquisa participativa desenvolvida pelos jovens em seu meio comunitário, permitindo maior compreensão e participação na organização coletiva, assim como relacionar saberes escolar e sua realidade. Ao promover atividades formativas embasadas em estratégias investigativas, busca-se o conhecimento da realidade concreta dos educandos/as e suas famílias a fim de extrapolar o caráter fragmentário no reconhecimento do sujeito - educando“(Cabral, 2009, p 6).

Esse processo vivenciado na formação escolar-inicial fortaleceu a compreensão de que a aprendizagem deve ser relevante não só para educandos, mas, sobretudo para a aprendizagem da docência e sua organização curricular.

As citadas pesquisas realizadas pelos educandos, a partir do plano de estudo, são acompanhadas pelo educador, que tem a missão de auxiliar seus alunos no aprofundamento dos saberes escolares, partindo de suas realidades. Desta forma, a geração e a apropriação do conhecimento educacional tornam-se possíveis para cada um dos sujeitos em formação inicial à medida que são desafiados pelas questões e/ou situações problemas da realidade com que se deparam. (Cabral, 2009).

Este processo consiste em criar e desenvolver atividades a partir das referências do cotidiano, em que nos encontramos imersos, buscando uma dinâmica que favoreça o encontro

e a abertura para o ambiente social e natural, abrindo mão das cartilhas e dos livros didáticos na organização das atividades didático pedagógicas ao mesmo tempo.

Essa dinâmica, de acordo com SILVA *apud* Cabral (2009), revelou a necessidade formativa do sujeito que não podia ser atendido pelas práticas educativas até então disponíveis, desencadeou também, a busca pelo novo em relação a condutas de encontro/conflito e de colaboração, como também nos processos dos educandos e educadores, tais como:

“A colocação em comum, momento destinado à socialização e sistematização das pesquisas realizadas nos planos de estudo. A equipe de educadores instiga o debate das proposições apresentadas fazendo relações entre a temática trabalhada e seus respectivos conteúdos. É através de atividades desta natureza que o educando (a) irá se conscientizando do caráter complexo e dinâmico da atividade produtiva, adquirindo uma compreensão progressivamente mais clara do que é e do que pode vir a ser, para a classe trabalhadora, o mundo da produção, o mundo do trabalho [...] O caderno de acompanhamento, os registros em diário se mostraram dinamizadores do currículo e de grande potencial formativo, simultaneamente. As anotações em diário de campo referem-se às observações, as descrições do ambiente físico e suas condições materiais mais visíveis, bem como os papéis assumidos pelos diferentes sujeitos envolvidos nos espaços/tempos educativos, permitindo assim, o registro do que é feito na escola e no meio sócio-profissional. É um instrumento de comunicação e avaliação entre escola-família e família-escola [...] Os serões de estudo, espaço reservado para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os (as) jovens [...] A avaliação, considerando que a realidade das turmas do Programa Saberes da Terra é notadamente marcada pela heterogeneidade em vários aspectos e níveis como: idade, série, tempo fora da escola, qualidade da formação recebida e outros, torna-se imperioso que as avaliações sejam contínuas e diversificadas, abrangendo aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo, participação no desenvolvimento das atividades do tempo escola e tempo comunidade” (Cabral, 2009, p 5-6).

Os princípios educativos do MST têm o seu ponto de partida e seu ponto de chegada pautada na “realidade”. O que implica dizer que os conhecimentos a serem apreendidos devem estar ligados a sua vida prática e com realidades e necessidades suas, de seus pais e da comunidade. Portanto, os saberes produzidos na escola devem proporcionar ao educando um entendimento melhor da visão do mundo em que vive e o incite a participar das soluções de seus problemas (Cabral, 2009, p. 6).

Essa prática educativa está apoiada em Paulo Freire (1997) que afirma que “a educação em educadores e educandos se fazem sujeitos de seu processo, essa educação supera o intelectualismo alienante, supera o autoritarismo do educador “bancário”, supera ainda a falsa consciência de mundo”. (Paulo Freire, 1997)

Desse modo, tomar a realidade como princípio fundamental significaria escolher a concepção de educação problematizadora, onde educador e educandos são críticos da realidade.

Neste sentido, o currículo seria diferenciado do currículo tradicional, por ser elaborado abertamente. O cerne do processo ensino aprendizagem deixa de ser sala de aula – aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde querem que ela aconteça, os conteúdos passam a ser escolhidos em função das necessidades que a prática exige.

Quanto a essa discussão Savelli (2000) esclarece que quando se fala na questão da prática, não se elimina o trabalho sistematizado da sala de aula, pois a relação entre prática e teoria, dentro do processo pedagógico, tem o grande desafio de aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. A estratégia para estudar a realidade ocorre por meio do estabelecimento de “temas geradores”, escolhidos a partir das discussões coletivas. Isso possibilita o direcionamento de toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e condizente com a realidade e o contexto social. São estes as temáticas que motivarão escolha dos conteúdos, e originarão as metodologias pedagógicas para o trabalho em sala de aula, da avaliação etc.

Um exemplo de uma trajetória educativa voltada concepção de Educação problematizadora é o Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que tem uma proposta pedagógica fundamentada no diálogo constante com a realidade, buscando por meio dos eixos temáticos, desenvolver a formação integral dos sujeitos aliando escolarização e qualificação social e profissional. “Por se tratar de um processo formativo de sujeitos na relação de ensino aprendizagem, e considerando ainda suas especificidades quanto à formação integral e a capacitação social e profissional, requer também um acompanhamento periódico e sistemático de modo a subsidiar o fazer educativo, seja no interior da sala de aula, na relação da escola com a comunidade e da coordenação do programa no estado ou em nível nacional”. (Cabral, 2009, p 8)

Este acompanhamento da prática pedagógica seria a observação das atividades docentes, na sua relação com os educandos e demais sujeitos envolvidos no processo, feito através de visitas mensais aos espaços em que a ação educativa ocorre, com o intuito de perceber se os encaminhamentos construídos nas capacitações estão sendo desenvolvidos e os fins alcançados.

Nesse programa, a realização da prática pedagógica denominada de “exercício de prática integrada” permite experimentar efetivamente o planejamento integrado definido no plano de pesquisa, fundamentando-se no desenvolvimento de temáticas no “tempo escola” e “tempo comunidade” com a presença de todos os educadores, das respectivas áreas do conhecimento, dialogando com os saberes do senso comum, fazendo a ponte com os saberes sistematizados, tornando as aulas dinâmicas e estimulantes (Cabral, 2009).

A adoção de um calendário de palestras comunitárias favorece ao debate sobre temas importantes, dentre eles: a presença e os tipos de drogas no meio rural, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e não planejada, alcoolismo e tabagismo, direitos do idoso, direitos do trabalhador rural, financiamento da agricultura familiar, precarização do trabalho e etc.

Adiciona-se também a estas atividades a realização de oficinas temáticas sobre associativismo, cooperativismo, criação e manejo de pequenos animais, comercialização dos produtos da agricultura familiar, a realização de feiras do conhecimento, feiras de economia solidária, fóruns de políticas públicas, passeatas sobre sustentabilidade e produção de textos, dicionários de palavras do cotidiano rural piauiense e cartilhas educativas.

As diversas propostas de ensino contextualizado têm como principal foco abordar os conteúdos escolares tendo como embasamento, os espaços de manifestação dos sujeitos, proporcionando-os uma maior relação entre o educando e a localidade em que vivem estimulando-as por meio de recursos metodológicos que proporcione aos educandos apreciar as potencialidades locais (Cabral, 2009, p 7).

Para Arroyo, (2000) a educação, como formação, deve ser, pois um espaço para que esse sujeito repense suas experiências, reaprendam o que aprenderam resignifiquem seus saberes. Deve ser o espaço de formação de sujeitos humanos, culturais, éticos, ativos, enfim sujeito de intervenção.

A educação deve ser um meio, um instrumento formal e não formal, para ajudar os sujeitos sociais e culturais a se constituírem em sujeitos ativos produtores de suas existências.

Já Diretrizes que nas Operacionais para a Educação Básica do Campo, conforme a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, ao contemplar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Destas, destacamos o artigo 13, que trata da normatização complementar da formação dos professores para o exercício da docência nas Escolas do Campo, como veremos a seguir, ao apontar a necessidade de:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; [...] II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

A construção de alternativas educacionais que atendam os anseios dos povos do campo incide necessariamente pelo reconhecimento de que as práticas pedagógicas devem respeitar as especificidades dos seus sujeitos no âmbito da cultura, dos saberes, dos fazeres, dos seus princípios organizativos, enfim necessitam nortear os indivíduos envolvidos para o entendimento crítico de suas visões de mundo.

Assim, toda prática Pedagógica deve envolver uma atitude reflexiva. Essa reflexão ocorre dentro da ação. O professor é aquele que reflete sobre sua prática docente e a reformula compartilhando os resultados obtidos. Este é um princípio que pode nortear não apenas a formação continuada, em que o professor amplie seu quadro de referências e possa intercambiar práticas, documentos, experiências, como também a formação inicial. O confronto das diferentes práticas pode indicar caminhos para uma mudança na ação pedagógica. Esse conhecimento produzido é construção social, constituído historicamente em um contexto espaço-temporal. É, portanto, inacabado. O educador precisa estar continuamente envolvido com a produção deste conhecimento. Assim como as teorias não devem ser tratadas como verdades absolutas, o professor não pode se considerar “pronto”. Novas concepções pedagógicas, novas tecnologias e alunos protagonistas nos desafiam a construir um currículo vivo, voltado para a autonomia. A formação fragmentada e disciplinada das aulas de Geografia, baseada em visões dicotômicas de espaço versus escola da maioria dos cursos de Geografia não favorece em nada uma prática pedagógica centrada no aprender contextualizado. O professor, nesse caso, lê muitos livros sobre o ensino da Geografia. Mas, pouco reflete sobre o aprender.

O sucesso dessa prática dependerá de como o professor irá encarar o seu papel como educador. O conceito de Educação deve consistir em um eixo que possibilita a abertura de caminhos para experiências vivenciadas pelo indivíduo de forma que tais experiências se constituam como forma prazerosa de aprender, e, conseqüentemente, de ensinar.

O prazer de ensinar deve partir do professor que deverá transformar sua prática docente em uma atividade prazerosa, propiciando um aprender significativo e agradável. Essa significação vem exatamente da consciência de que o professor tem do conhecimento específico que possui. De posse desse conhecimento, o mediador terá segurança no que faz e conduzirá sua prática para um ato de liberdade. De acordo com Goulart (2000) a prática pedagógica tem sua consistência quando está ligada “a liberdade e não, à servidão”. Mas para que isso aconteça, faz-se essencial que sejam desfeitas as atitudes reprodutoras e privativas e que sejam abertos novos caminhos de se enxergar a escola e a Educação, tomando como ponto de partida questões do tipo: o que os alunos e professores são e poderão ser nesse processo de ensino-aprendizagem?

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1 O Ensino de Geografia no Campo

A educação formal desempenha um posto importante, que é a de possibilitar o entendimento crítico por parte do aluno acerca da sua própria realidade, construindo uma compreensão da essência dos processos socioespaciais. Dessa maneira, “[...] acreditamos que é a partir do contato com o conhecimento científico construído sobre sua realidade que o aluno adquire a capacidade de conhecê-la e compreendê-la criticamente”. (Viera, 2004, p. 30).

Reconhecendo as possibilidades que o ensino de geografia desempenha no auxílio do entendimento da realidade, o seu ensino nas escolas, durante muito tempo, servia apenas para transmitir listas de informações descontextualizadas e passíveis de esquecimento (Pineso, 2003).

Para Oliveira (1994), esses fatos mostram a necessidade de transformação da geografia ainda ensinada nesse cenário, em busca de um saber geográfico transformador, capaz de produzir/reproduzir um conhecimento vivo, que se renova e se transforma, adaptado as dinâmicas da vida social.

Nesse movimento cabe ao professor estar sempre atento à realidade dos seus educandos, uma vez que para a edificação de um ensino crítico de geografia devemos partir da realidade de nossos alunos e do contexto social destes. Neste sentido, essa realidade pode variar dependendo o local onde o aluno mora, pois este local pode ser um bairro violento da periferia da grande São Paulo, ou um assentamento há muitos quilômetros da área urbana, no interior do país, muito distante da capital.

A competência de transformação se deve ao fato deste conjunto de conhecimentos, no caso, a geografia possuir uma relação intrínseca com a realidade. A facilidade de contextualização com a realidade vivida pelo aluno é um aspecto importante de atividade. Pois, no próprio caminho do aluno para a escola, no seu percurso da escola até sua casa, ele está vivenciando o espaço geográfico.

Sua importância está pautada ao:

[...] fato de a geografia fazer parte da vida humana, a partir do próprio fato de que todo dia fazemos nosso ‘percurso geográfico’, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho. [...] Por isso, o conhecimento geográfico não é privilegio da escola, pois está presente no dia-a-dia de todos. Logo, [...] não precisamos frequentar a escola para comungar com a geografia. “Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano”. (MOREIRA, 1994, p.55- 56).

O professor crítico estabelece um diálogo entre o conhecimento científico acadêmico e o conhecimento trazido pelo aluno à sala de aula. Nessa perspectiva, “uma das funções do educador é fazer o aluno refletir sobre sua realidade, permitindo que sua curiosidade seja parte integrante do processo educativo”. Por isso, a memorização de conceitos fragmentados, não permite que o educando reflita acerca de sua realidade. Comprometendo deste modo a aprendizagem da geografia de maneira crítica (Camacho, 2011, p 29).

A respeito desta discussão Paulo Freire nos trás importantes afirmações:

“O Educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal.” (Freire, 1999, p. 63).

Desse modo, não devemos apreender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, posto que o espaço seja uma totalidade, logo o local está submetido à influência das relações do espaço geográfico e das suas múltiplas dinâmicas. .

Nesta perspectiva, 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).

Assim, “a geografia deve desenvolver no Estudante-Camponês, a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar/refletir/indagar criticamente sobre a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade” (Camacho, 2011, p 30).

É nessa perspectiva que pensamos o ensino de geografia, ou seja, uma geografia capaz de revelar a essência dos fatos e que auxilie na mudança social por meio da conscientização dos sujeitos-estudantes a respeito das contradições do capitalismo e de sua natureza classista e exploradora. Incutindo nos educandos a postura crítica necessária à construção do comprometimento social do indivíduo diante da sociedade. Isto quer dizer que ensino de geografia deve estar “[...] comprometido com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação”. (Oliveira, 1994, p.143).

O ensino de Geografia no ensino fundamental, tanto no campo, quanto na cidade precisa ir além da troca de materiais e manuais didático-pedagógicos.

Estes manuais no geral, didáticos e programas de ensino de Geografia retratam uma realidade estereotipada, que nada tem a ver com a realidade social e cultural do povo brasileiro.

Os manuais tradicionais não enfatizam a compreensão do saber geográfico historicamente acumulado, dificultando a visão da Geografia real, vivenciada no seu cotidiano e tão necessária para melhorar as relações entre o homem e a natureza (Oliveira, 2007).

Existe desse modo, uma necessidade de direcionar o conteúdo, bem como todas as práticas pedagógicas de ensino, valorizando o meio rural, visto que este tem larga tradição de presença na educação e, na relação com o urbano, constitui-se como um elemento necessário para a compreensão das transformações sociais. O ensino de Geografia também poderá contribuir para resgatar a análise e a reflexão do rural como lugar onde se desenrolam as atividades socioeconômicas e as manifestações culturais de seus habitantes.

Nessa visão, a educação é vista como um processo amplo, concebida na legislação da educação no Brasil, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96. Porém, a socialização do conhecimento sistematizado, historicamente acumulado pela humanidade, se dá na escola – educação escolar. Diante dessa realidade, é necessário desenvolver um ensino que busque despertar nos alunos uma postura crítica diante da realidade (Oliveira et al, 2011).

Dessa forma, Castrogiovanni (2005) ressalta que cabe ao ensino de Geografia inseri-los em um mundo onde possam visualizar de forma consciente as relações dinâmicas que ocorrem na vida cotidiana, contribuindo para que os mesmos entendam o espaço produzido pela sociedade, compreendendo suas desigualdades e suas contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza.

4.2 As Práticas Pedagógicas para o Ensino de Geografia na Educação do Campo

A educação do campo tem a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que leve em conta a formação do educando, enquanto sujeito construtor da realidade em que vive.

Nesse sentido, o ensino de Geografia deve mostrar aos povos do campo, que eles são seres concretos e, conseqüentemente, construtores da realidade socioespacial em que estão inseridos e intercalados aos fatores naturais (clima, hidrografia, vegetação, fauna e solos) socioculturais e econômicos.

Ensinar e estudar Geografia são pensar na construção/ampliação e produção do conhecimento e esse processo visa à realização do educando, assim como do educador, enquanto cidadãos plenos, consciente dos seus direitos e deveres, capazes de se apropriar do conhecimento produzindo para a construção de uma identidade regional. Cabe ao educador

implantar um que tenha como meta estabelecer a explicação espacial, como resultado da produção espacial do campo (Oliveira et al apud Rego, Castrogiovanni e Kaercher, 2007, p 9).

Pontua Oliveira et al (2011) uma prática de ensino em Geografia, em que o planejamento da aula contemple as dificuldades gerais e específicas dos alunos, priorizando o conteúdo que tenha valor utilitário para a vida, tanto nas experiências práticas como nas intelectuais.

Na análise sobre a prática do ensino de Geografia, em que abordam o ensino e sua prática em sala de aula, Pontuschka e Oliveira (2006) afirmam que o planejamento deve contemplar a realidade do lugar, os valores, uma vez que expressam as representações do universo, tanto dos alunos como dos professores. E torna-se fundamental para o professor conhecer os seus alunos, suas condições socioculturais e econômicas e possa, a partir desse contexto, construir, junto com os alunos, um conhecimento e uma educação que promova a superação de suas condições socioculturais, oferecendo uma formação de atitudes como meio de inseri-los no universo cultural e do conhecimento humano.

Essa proposta configura-se numa necessidade de desenvolvimento de um modelo de ensino que desperte nos discentes uma postura crítica diante da configuração social que este sujeito está mergulhado.

Caldart (2002, p. 23) expõe como necessário o estabelecimento de uma educação que seja 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 o seu lugar, e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais.” Deve-se pensar em uma educação que considere o campo não só como espaço de produção, mas também como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, ou seja, como território de vida.

Arroyo, Caldart e Molina (2009), na obra “Por Uma Educação do Campo”, valorizam a importância de considerar o contexto campo, pois ao analisar o campo como território permite compreendê-lo como espaço de vida onde se materializam todas as dimensões da existência humana. A cultura, a produção, o trabalho, a organização política são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Todas essas dimensões se realizam no território a partir de uma relação interativa e completa. Nesse sentido os territórios são espaços geográficos e políticos onde os atores sociais realizam seus projetos de vida [...] (Arroyo, Caldart, Molina, 2009, p. 137).

Diante desses pressupostos, propõe no ensino de Geografia, uma prática de também contextualizada, que esteja voltada para a população do campo, ressaltando a necessidade de considerar o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios, os quais possuem história, cultura, identidade e lutas que devem ser respeitadas e legitimadas.

Conforme Pontuschka, Paganelle e Cacete (2009), é imprescindível a aquisição de novas habilidades, valores e atitudes, já que a sociedade encontra-se em constante transformação. Assim, a Geografia – uma ciência dinâmica, em constante movimento – tem um papel social muito grande, devendo envolver não apenas aspectos físicos, mas principalmente, humanos, com o bom relacionamento entre as pessoas de uma comunidade, consciência da interferência do homem na natureza, os desafios do avanço tecnológico.

A primeira intencionalidade na contextualização do ensino de Geografia nas escolas do campo é construir, desde a escola, uma visão positiva desse lugar, descortinando as suas potencialidades tanto no que se refere às possibilidades naturais e culturais ou históricas como ponto de vista do conhecimento dos saberes que as pessoas produzem no enfrentamento do dia a dia, como construindo diferentes formas de viver nessa região.

Através da análise das propostas pedagógicas existentes nas escolas rurais é possível perceber a necessidade de se desenvolver uma educação de caráter inovador, instigador, reflexivo, que possa levar o aluno a contextualizar a realidade em que vive para, a partir dela, buscar saídas alternativas para a problemática que envolve, hoje, o homem rural. Nesse sentido, nota-se a necessidade de uma educação que trabalhe em uma perspectiva dialética, onde a escola passe a entender o sujeito (aluno) enquanto ser social que, ao refletir sua realidade, possa transformar a sua comunidade (Bispo E Mendes, 2008).

No entanto, como aponta Silva et al (2011), o número de propostas pedagógicas para o ensino de Geografia, que toma o campo como referência, no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, é muito reduzido.

A importância de um currículo e de uma prática pedagógica específica para o meio rural levar em consideração a escola rural em toda a sua especificidade. Mais ainda, é considerar a escola do meio rural como um possível agente de mudança. É respeitar a cultura rural, trabalhando na perspectiva de respeito ao homem do campo. A escola não é percebida como um agente de formação do trabalhador rural, primeiro porque de fato nada ensina a respeito; segundo porque ela é compreendida como o lugar onde a criança aprende para poder deixar de lidar com a terra, uma vez que entre subalternos, em geral, a escola não é compreendida como um agente de formação profissional, mas de informação instrumental, daquilo que é necessário adquirir para então se aprender uma profissão: ler – escrever e contar. (BRANDÃO, 1983, P. 223 Apud FLORES, 2000, P. 107).

O debate acerca do ensino de Geografia tem demonstrado a importância desta disciplina no processo de valorização da Educação do Campo, uma vez que tradicionalmente a Geografia escolar comungava desta interpretação do campo como sinônimo de atraso, mas, recentemente

verifica-se uma significativa inflexão no sentido de repensar esta visão tradicional. “Trata-se de resgatar as perdas que teve o campo com o seu silenciamento e seu descaso nesses últimos anos, resgatar o respeito e direito à cidadania para aqueles que nele vivem”. “(ALENTEJANO, 2010, p.10)”.

Neste sentido, o silenciamento é político, pois, como aponta Eni Orlandi (2003), leva em consideração o movimento de identidades docentes e discentes e de sentidos dessa prática pedagógica. É o apagamento da voz do outro, no que se refere a sua realidade circundante em função de uma prática instrumentalizada e mecanicista. Isso é um reflexo ideológico da constituição de Educação rural que apaga diferentes maneiras de saber promotoras da dinâmica dos sentidos da Educação como transformação, quando não percebe no processo educativo essa relação de heterogeneidade e de constante dialogismo.

Os conhecimentos produzidos na Educação do Campo podem auxiliar a geografia a se aproximar desta luta, responsável pela produção de um conhecimento geográfico que não mais subalternize o campo e seus povos, através da produção de uma apreciação crítica sobre este espaço; num movimento crítico de valorização do campo e de suas possibilidades e de compreensão de suas contradições e conflitos.

Reconheçamos que os professores/pesquisadores de geografia precisam produzir conhecimentos que proporcionem um ensino crítico, que supere as fragmentações ainda presentes e valorize os saberes e povos do campo e modo de vida do campo, no meio rural, a partir de uma proposta pedagógica que trabalhe articulando sempre a pesquisa ao ensino, a prática científica com a prática escolar, reafirmando e fortalecendo os laços entre universidades, escolas e movimentos sociais.

A escola pode dar uma grande contribuição para ajudar os estudantes a enxergar a realidade com um olhar mais profundo e crítico. Pode ajudar educandos, educadores, funcionários, gestores, família e a própria comunidade para juntos, lerem, refletirem, discutirem, criticarem e construir alternativas para, ao menos, minimizar seus problemas, seja através de mudanças de atitudes coletivas, seja através de cobrança de direitos junto aos órgãos responsáveis. (Sandes E Costa, 2013).

Um dos grandes desafios contemporâneos que se apresenta para os educadores é o de contribuir para formação de pessoas capazes de ver as coisas com mais profundidade, com um senso crítico aguçado, com sensibilidade social e ambiental e, sobretudo, com a capacidade de agir como protagonistas no espaço geográfico.

O ensino de Geografia, buscando a valorização do campo, tem no educador e mais diretamente no educando, o sujeito que irá viabilizar a construção sócioespacial sob a forma de

intervenção direta na sociedade, através de um diálogo permanente com o conhecimento produzido na comunidade. A Geografia deve, portanto, implantar uma educação do campo estruturada a partir das especificidades do campo, vinculada aos sujeitos que dela fazem parte, isto é, numa relação sócioespacial que amplie a visão geográfica do espaço nos seguintes níveis: local, regional, nacional e internacional. (Oliveira et al, 2011).

Acreditamos que a geografia não pode, através da academia ou da escola, negar, omitir ou negligenciar a geograficidade dos movimentos sociais rurais que, juntamente com os povos do campo em geral, fazem força para a materialização de uma educação do campo que prescinda de uma geografia escolar comprometida com o espaço de lutas campestre. As escolas do campo devem desenvolver projetos que levem em consideração suas particularidades socioculturais, as dificuldades dos agricultores, a importância da agricultura de subsistência, os benefícios dos produtos orgânicos, a necessidade de uma reforma agrária, a importância das cooperativas e dos sindicatos dos trabalhadores rurais, as consequências da revolução verde e tantas outras temáticas que estão relacionadas com a sua realidade imediata e que também fazem parte dos conteúdos relacionados à Geografia. (Cordeiro, 2009)

No final desta discussão que não a elimina e sim abre espaços para mais discussões, ponderamos que a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos, inclusive a elaboração de materiais específicos para as escolas do campo, e a elaboração de novas metodologias para o ensino de geografia agrária, são movimentos de imprescindível importância para essa aproximação entre geografia e educação do campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate acerca do ensino de Geografia nos mostra a importância desta disciplina no processo de valorização da Educação do Campo. Tendo em vista que esta pode fornecer os meios para o resgate das perdas que teve o campo com o seu silenciamento e seu descaso nesses últimos anos, resgatar o respeito, os valores, os direitos e à cidadania dos povos do campo que nele vive.

Os conhecimentos produzidos na Educação do Campo corroboram com a Geografia ao se aproximar desta luta, auxiliando a produção e construção de um saber geográfico que não mais subalternize o campo e seus povos. Isso é feito através da produção de uma análise crítica sobre este espaço; num movimento crítico de valorização do campo e de suas possibilidades e de compreensão de suas contradições e conflitos, da sua cultura, enfim, dos modos de reprodução e produção social neste espaço.

Reconheçamos que os professores/pesquisadores de Geografia necessitam produzir conhecimentos que proporcionem um ensino crítico, valorizador dos saberes e povos do campo e modo de vida do campo, a partir de uma proposta de um trabalho pedagógico que articule dialeticamente da pesquisa ao ensino, a prática científica à prática escolar, reafirmando e estruturando o elo entre universidade, escola e movimentos sociais.

A escola pode dar uma grande contribuição para ajudar os estudantes a enxergar a realidade com um olhar mais profundo e crítico. Pode ajudar educandos, educadores, funcionários, gestores, família e a própria comunidade, juntos, ler, refletir, discutir, criticar e construir alternativas para, ao menos, minimizar seus problemas, seja através de mudanças de atitudes coletivas, seja através de cobrança de direitos junto aos órgãos responsáveis (Sandes e Costa, 2013).

Um dos grandes desafios contemporâneos que se apresenta para os educadores é o de contribuir para formação de pessoas capazes de ver as coisas com mais profundidade, com um senso crítico aguçado, com sensibilidade social e ambiental e, sobretudo, com a capacidade de agir como protagonistas no espaço geográfico.

O ensino de Geografia, buscando a valorização do campo, tem no educador e mais diretamente no educando, o sujeito que irá viabilizar a construção sócioespacial sob a forma de intervenção direta na sociedade, através de um diálogo permanente com o conhecimento produzido na comunidade. A Geografia deve, portanto, implantar uma educação do campo estruturada a partir das especificidades do campo, vinculada aos sujeitos que dela fazem parte,

isto é, numa relação sócioespacial que amplie a visão geográfica do espaço nos seguintes níveis: local, regional, nacional e internacional (Oliveira et al, 2011).

Esta geografia não pode, através da academia ou da escola, negar e omitir a geograficidade dos movimentos sociais rurais que, juntamente com os povos do campo em geral, fazem força para a materialização de uma educação do campo, que necessita de uma geografia escolar envolvida com o espaço de lutas e com a realidade social do homem camponês.

As escolas do campo devem desenvolver projetos que levem em consideração suas particularidades socioculturais, as dificuldades dos agricultores, a importância da agricultura de subsistência, os benefícios dos produtos orgânicos, a necessidade de uma reforma agrária, a importância das cooperativas e dos sindicatos dos trabalhadores rurais, as consequências da revolução verde e tantas outras temáticas que estão relacionadas com a sua realidade imediata e que também fazem parte dos conteúdos relacionados à Geografia. (Cordeiro, 2009).

Após tal estudo, ponderamos que a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos, inclusive a elaboração de materiais específicos para as escolas do campo, e a elaboração de novas metodologias para o ensino de Geografia agrária, são movimentos de imprescindível importância para essa aproximação entre Geografia e Educação do campo. O que seria um movimento contínuo, no qual a Educação do Campo pode contribuir para o ensino de Geografia e o ensino de Geografia poderá contribuir para o fortalecimento dos ideais da Educação do Campo.

Concluimos também que apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos e ou materiais didáticos já existentes, ainda há um longo caminho a se percorrer para que se tenha uma educação de qualidade também para os cidadãos que vivem no campo. Isso poderia acontecer, a partir de uma maior atenção por parte do poder público, no direcionamento, construção e desenvolvimento de políticas públicas educacionais eficientes voltadas para a promoção da Educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R. **Perspectivas de desenvolvimento da educação do campo nos acampamentos e assentamentos rurais do estado do Rio de Janeiro.** Projeto de pesquisa. RJ, 2010.

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

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2004.

BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. **A Educação Escolar, O Ensino De Geografia E Os Aspectos Socioculturais Da População Do Campo.** Espaço e Revista 2008 ISSN: 1519-7816 vol. 10 nº 1 jan/dez. 2008

BISPO, de Sousa, Cláudia Luiz, MENDES and Estevane de Paula Pontes. "A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA POPULAÇÃO DO CAMPO." *Espaço em Revista* 10.1 (2011).

BOIAGO-UEM, Daiane Letícia. "BASES LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE UMA ESCOLA DE AGROECOLOGIA NA REGIÃO NORTE DO PARANÁ." Disponível http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_27_10_1788-6514-1-PB.pdf

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2006. 113 p. (Coleção Primeira Passos; 38).

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação.** Lei nº 9394, de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL/MEC. Resolução nº 1/2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** DF: CNE/CEB, 2002.

BRASIL/MEC. Resolução nº 2/2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. DF: MEC, 2008.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. "A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos." *Revista Espaço Acadêmico* 11.121 (2011): 116-123.

BUFFA, Ester e NOSELLA Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 1991, capítulo 4, O debate novamente reprimido: 1964-1984.

CABRAL, M. do S. C. R. "AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ." Disponível em -> <http://encipro.ifpi.edu.br/arquivos/V%20Encipro/Artigos%20Apresentados/Educa%C3%A7%C3%A3o/503-858-1-RV.pdf>

CALDA RT, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola** São Paulo: Cortez, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário de educação do campo.** RJ: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. A. Por uma educação do campo. Vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2005.

CALLAI, H. C. CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula práticas e reflexões.** Porto Alegre: UFGS/AGB, 1999. P. 65-74.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUINDO O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COM OS MOVIMENTOS CAMPONESES.** Revista Percurso, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011.

CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural.** Maringá: Eduem, 2010.

CASTELLAR, S; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. SP: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORDEIRO, T. G. B. F. **Ensino de geografia e educação do campo**. Anais do VI Simpósio Internacional e V Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Belém do Pará, 2011.

CORDEIRO, T. G. B. F. **Ensino de geografia, educação rural e educação do campo: modernidade, subalternidade e resistência**. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Artigo de Especialização (Educação Básica/Ensino de Geografia).

CORDEIRO, T. G. B. F. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. Brasília: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2005b. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. Para onde vai o ensino de geografia? SP: Contexto, 2005a.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Presidente Prudente: Revista Nera, Ano 8, n. 6, 2005a.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). Educação para a construção de um projeto de educação do campo. 5. Ed. Brasília: UnB, 2004. V. 5. P. 53-89 (Educação do Campo).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34 jan./jun. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa época, 92).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai.2009.

FERREIRA, Fabiano de Jesus, and Elias Canuto BRANDÃO. **"Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta (." Artigo)—Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)—Paraná (2011).**

FLORES, M. M. L. **Escola nucleada rural: histórico e perspectivas** Catalão (GO) (1988-2000). 2000. 164 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano S. Que fazer: teoria e prática em educação popular. **Obra de Paulo Freire; Série Livros**, 1999.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. 6. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1999. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GIMENO SACRISTÁN, José. 2000. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed.

KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para se fazer à guerra**. SP: Papirus, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

MOLINA, Mônica Castanga e JESUS, Sônia Meire Azevedo de **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeira Passos, 48).

NABARRO, S. A; TSUKAMOTO, R. Y. **Questão agrária e o livro didático de geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina – PR**. Anais do XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária. SP, 2009.

NASCIMENTO, Claudemir Godoy do. **Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina**. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [Trabalhos apresentados], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

NETO, Antônio Cabral. **Política educacional: desafios e tendências:** cidadania, e financiamento, educação à distância, gestão, educação rural. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NOSELLA, P. **Educação Tradicional e Educação Moderna.** In: **Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez: Cedes, abr.1986, p. 106-135.

OLIVEIRA, A. U. **Situação e tendências da geografia.** In: **OLIVEIRA, A. U. Para onde vai o ensino de geografia?** SP: Contexto, 2005b.

OLIVEIRA, A. U. de. **A agricultura camponesa no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, A. U. de. **A geografia agrária e as transformações territoriais recente no campo brasileiro.** In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p.63-137.

OLIVEIRA, A. U. de. **Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil.** Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, A. U. de. **Educação e ensino de geografia na realidade brasileira.** In: _____ (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI.** In: **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social.** São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PALUDO, D. F. **Novas metodologias no ensino de geografia agrária: a construção de uma ponte entre a universidade e a escola.** Anais do VI Simpósio Internacional e V Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Belém do Pará, 2011.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **A diversidade das lutas na luta pela terra.** In: Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros: seção Três Lagoas, Três Lagoas, v. 1, ano 3, p.28-47, nov. 2006.

PINESSO, Denise Christov. **Ensino de geografia: o que pensam os professores das séries iniciais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 21-22.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **"A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira."** (2011). Disponível em http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/artigo-a-concepcao-de-educacao-do-campo/at_download/file.

PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio e ação pedagógica.** IN: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 14, 2006, Rio Branco, AC. Anais... Rio Branco, AC, 2006.

PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica.** IN: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13, 2004 Goiânia. Anais... Goiânia, GO, 2004b.

PONTUSCHKA, N. N. **O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes.** In: Vesentini, J. W. (Org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004a, p. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Nelson, A. Carlos CASTROGIOVANNI, and Nestor André KAERCHER. **"Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio."** *Porto Alegre: Artmed* (2007).

ROCHA, Eliene Novaes, JC dos PASSOS, and RA de CARVALHO. **"Educação do Campo: Um olhar panorâmico."** (2010).

SANDES, André Barreto, and João Marcio Resende Costa. **"Ensino da Geografia em escolas do campo."** Disponível em <http://www.uesb.br/eventos/sbga/anais/arquivo/arquivo%2025.pdf>

SAVIAN. **Pedagogia histórica - crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes, and Mário Borges Netto. **"POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades."** Disponível em <http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/downloads/edicao-no-03-ano-ii/125-por-uma->

[educacao-do-campo-percursos-historicos-e-possibilidades--astrogildo-f-da-silva-jnior-e-mrio-borg/download.:](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf)

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** 2004. Disponível em:<[http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf)>.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia científica: lógica, epistemologia e normas.** São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 1089 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.