
	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: MESTRADO EM GEOGRAFIA</p>	
---	---	---

JULIANA SANTOS DE SOUZA CUNHA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA REALIDADE DO CAMPO: UM
ESTUDO EM ESCOLAS RURAIS DE ASSENTAMENTOS FAMILIARES NO
MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/AC**

Dissertação elaborada e apresentada no Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal do Acre PPGeo/UFAC, na Linha de Pesquisa: Análise da dinâmica socioambiental, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Professor Dr. Silvio Simione da Silva.

Rio Branco - Acre
2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

C972e Cunha, Juliana Santos de Souza, 1981 -

O ensino de geografia a partir da realidade do campo: um estudo em escolas rurais de assentamentos familiares no município de Rio Branco/AC/ Juliana Santos de Souza Cunha; Orientador: Dr. Silvio Simione da Silva. -2022.

132 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós- Graduação Mestrado em Geografia, Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Educação do campo. 2. Currículo. 3. Ensino. I. Silva, Silvio Simione da. (Orientador). II. Título.

CDD: 910

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

JULIANA SANTOS DE SOUZA CUNHA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA REALIDADE DO CAMPO: UM
ESTUDO EM ESCOLAS RURAIS DE ASSENTAMENTOS FAMILIARES NO
MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/AC**

Rio Branco, UFAC, __/__/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Silvio Simione da Silva
Orientador e Presidente da Banca - PPGeo/UFAC.

Prof. Dr. Ricardo Gilson da Costa Silva
Examinador Externo – UNIR

Prof^ª. Dr^ª. Lucilene Ferreira de Almeida
Examinadora Interna - PPGeo/UFAC

Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias
Suplente – PPGeo/UFAC

Dedico esta dissertação a Deus e minha família, que me apoiou em todos os momentos e decisões da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a minha família que foram as grandes inspirações para que eu pudesse chegar até aqui. Deixo meu agradecimento todo especial ao meu esposo e minhas filhas que são meu porto seguro. Eles fizeram parte desta caminhada, ao meu lado, do início ao fim, sempre incentivando e proporcionando meios para que eu pudesse prosseguir com foco no Mestrado. Meu esposo e minhas filhas foram de fundamental importância em todo o processo de construção e conquista deste trabalho.

Agradeço a Universidade Federal do Acre (UFAC), instituição pública que me permitiu um processo formativo importante, desse percurso iniciado com a minha aprovação no vestibular, em 2001, para o curso de Licenciatura Plena em Geografia. Nesse Curso tive oportunidade de me tornar uma cidadã capaz de enxergar o mundo com um olhar mais crítico e construtivo. Após o término do curso tive a oportunidade de ingressar na carreira de professora substituta da rede estadual de ensino e depois ser concursada para trabalhar no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Agora pude realizar mais um sonho profissional proporcionada pela UFAAC – o mestrado acadêmico em Geografia o qual vinha buscando já há alguns anos.

Agradeço a todos os professores e professoras do mestrado, pela disponibilidade e dedicação de seu tempo para me ensinar e ajudar a construir uma reflexão mais aprofundada dentro de cada disciplina ministrada. Com isso pude entender as limitações e potencialidades de cada um de nós, devido às diversas formações que compuseram esta primeira turma do mestrado em Geografia. Desta forma me senti mais segura e confiante para trilhar o caminho da construção coletiva do conhecimento geográfico.

Agradeço em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Silvio Simione da Silva, por se mostrar sempre disposto a me ajudar em todo esse processo de produção do mestrado. Sou muito grata, pois ele compartilhou comigo seu conhecimento, seu tempo, seu material didático e por estar sempre pronto a me ouvir e guiar, quando expunha minhas limitações e dificuldades. Espero poder contar com o senhor sempre.

Grata também as minhas colegas professoras Elverenice, Georgiana, Ederlene, ao amigo Matheus e aos meus colegas de mestrado Conceição, Ângela, Francisca, Ravela, Raquel, Polyana e Iago pelo apoio nessa jornada.

Finalizo com esta reflexão em Deuteronômio: 28:06 “Bendito serás ao entrares e bendito serás ao saíres”.

RESUMO

O objetivo desse estudo foi de analisar como os conteúdos geográficos, apresentados na grade curricular de ensino, são trabalhados nas escolas de áreas rurais, e como isso contribui para consciência socioespacial dos alunos. A pesquisa esteve vinculada ao mestrado em Geografia, da Universidade Federal do Acre, na linha Análise da dinâmica socioambiental. Sua base metodológica foi de natureza qualitativa, sob o qual analisamos o paradigma da educação do campo em comparação aos processos educativos desenvolvidos nos lócus de pesquisa. O percurso dessa investigação foi realizado a partir de levantamentos teórico-bibliográficos e documentais, pesquisa de campo com observação e entrevista com professores e alunos da rede pública estadual e análise dos dados a partir de eixos temáticos. Na construção teórica, a partir de diversas obras e documentos consultados, pautou-se a análise por pontos como “perspectiva do ensino de geografia”; currículo de ensino; a questão de educação popular; e, a realidade vivida em escolas rurais estudadas. Na pesquisa de campo, tendo envolvido investigação junto a professores e alunos em escolas da Microrregião Geográfica de Rio Branco, pode se entender a territorialização destas instituições de ensino do campo e dos sujeitos desta pesquisa, como pontos fundamentais na construção das representações conceituais e históricas desta pesquisa. Como resultado, a apresentação da seção de análise dos dados, buscamos caracterizar as escolas pesquisadas e dar ênfase ao currículo apresentado, tempo de atuação dos docentes, o ensino dos conteúdos geográficos e a relação dos mesmos com a aprendizagem dos alunos no seu espaço de vivência. Assim, as seções estão organizadas com a finalidade de demonstrar a análise entre o ensino dos conteúdos geográficos apresentados na grade curricular e a relação com os conteúdos geográficos locais das escolas de assentamentos rurais na Amazônia-acreana, mediante suas especificidades e pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores frente às condições específicas que lhes acerbam. Nesses aspectos que se constituiu a análise deste trabalho, oferecendo contribuições para o debate de temáticas que envolve o ensino de geografia nas escolas de assentamentos rurais, perante o paradigma da Educação do Campo na região amazônica-acreana. Assim, embora ao longo deste trabalho tenhamos buscado encontrar elementos de uma escola do campo, com traços de uma educação popular, após as análises dos dados pesquisados, verificou-se a presença de um currículo homogeneizado e um trabalho docente semelhante ao que se desenvolve nas áreas urbanas e, desta forma, retirando a autonomia docente e dando-lhes a condição apenas de “adaptar” conteúdos ao seu modelo de trabalho, num espaço que traz certas especificidades, nem sempre contempladas na visão educativas vinda da cidade para o campo.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Currículo. Ensino. Geografia. Acre.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how the geographic contents presented in the teaching curriculum has been worked in schools in rural areas and how this contributes to the students' socio-spatial awareness. The research was linked to the Master's in Geography, at Federal University of Acre/UFAC (Acre- Brazil), in the line Analysing socio-environmental dynamics. Its methodological base was qualitative nature, under which we analyzed the paradigm of education in the countryside in comparison to the educational processes developed in the research locus. The course of this research was based on theoretical, bibliographical and documental surveys, field research with observation and interviews with teachers and students for three schools of the state public system and data analysis based on thematic axis. In the theoretical construction, based on several works and documents consulted, the analysis was guided by points such as "perspective of geography teaching"; teaching curriculum; the issue of popular education; and, the reality experienced in the rural schools studied. In the field research, having involved investigation with teachers and students in schools of the Geographic Microregion of Rio Branco, one can understand the territorialization of these rural educational institutions and the subjects of this research, as fundamental points in the construction conceptual and historical representations this research. As a result, the presentation of the data analysis section, we seek to characterize the schools surveyed and emphasize the curriculum presented, time of teachers' performance, the teaching of geographic content and its relationship with the students' learning in their living space. Thus, the sections are organized with the purpose of demonstrating the analysis between the teaching of the geographic contents presented in the curriculum and the relationship with the local geographic contents of the schools of rural settlements in the Amazon-Acrean, through their specificities and the development of the teachers' pedagogical work facing the specific conditions that surround them. It is in these aspects that the analysis of this work was constituted, offering contributions to the debate of themes that involve the teaching of geography in rural settlement schools in face of the paradigm of Rural Education in the Amazonian region. Thus, although throughout this work we have tried to find elements of a rural school, with traces of a popular education, after the analysis of the researched data, we verified the presence of a homogenized curriculum and a teaching work similar to the one developed in urban areas; and, in this way, removing the teachers' autonomy and giving them the condition of only "adapting" contents to their work model, in a space that brings certain specificities, not always contemplated in the educational vision coming from the city to the countryside.

Keywords: Field Education. Curriculum. Teaching. Geography. Acre.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental anos finais 6º ao 9º ano.....	31
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Modelo de funcionamento das escolas seriadas.....	57
QUADRO 2 - Modelo de funcionamento das escolas em ciclos de aprendizagem.....	57
QUADRO 3 - Diferença entre educação rural e educação do campo.....	106

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa de localização do município de Rio Branco-Acre.....	87
FIGURA 2 - Mapa de localização das escolas pesquisadas.....	89
FIGURA 3 - Mapa de localização das escolas pesquisadas.....	89

LISTA DE SIGLAS

A1, A2, A3... – Alunos pesquisados

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LD – Livro didático

P1, P2, P3... – Professores das escolas pesquisadas

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

SEE – Secretaria de Estado e Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 OS CURRÍCULOS ESCOLARES: CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II	14
1.1 Breves reflexões sobre o conceito de currículo	18
1.2 O currículo escolar e o ensino fundamental II	21
1.3 O currículo e a Lei de Diretrizes e Base (LDB)	25
1.4 O currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	28
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO & A EDUCAÇÃO NO CAMPO: INSERÇÃO GEOGRÁFICA DO CONTEÚDO NO LUGAR.....	33
2.1 Alguns pontos históricos sobre a educação rural no Brasil.....	33
2.2 O surgimento da proposta de educação do e no campo.....	35
2.3 Os caminhos para uma educação do campo.....	41
2.3.1 O currículo na realidade da cidade e do campo.....	47
2.4 Conteúdo e vinculação com a realidade e o livro didático.....	51
2.5 A organização das escolas de assentamentos rurais no município de Rio Branco-Acre ..	57
2.6 Educação rural no contexto acreano	61
CAPÍTULO 3 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA GEOGRAFIA NO APRENDIZADO NAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO ACRE	67
3.1 Categorias/conceitos geográficos: desafios para a prática no ensino.....	67
3.2 Noção e a prática do conceito de espaço na realidade do assentamento rural	71
3.3 A apreensão do espaço local: novas formas, percepção/interação no rural vivido.....	76
3.3.1 A educação e o trabalho familiar	77
3.4 O papel da escola e o ensino de geografia na construção de novos conhecimentos	80
3.5 O ensino de geografia: da realidade vivida a uma visão de mundo	82
CAPÍTULO 4 AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO SOCIAL DO CAMPO	87

4.1 As escolas rurais acreanas: a realidade vista.....	87
4.2 Breve caracterização das escolas pesquisadas	88
4.2.1 Escola Cedro.....	90
4.2.2 Escola Cerejeira	90
4.2.3 Escola Seringueira	91
4.3 Entrevista com as professoras	92
4.3.1 As escolas rurais em Rio Branco-Acre e a especificidade curricular	92
4.3.2 Conteúdos geográficos no ensino-aprendizagem do campo	96
4.3.3 O trabalho docente no campo: o papel social no processo de ensino-aprendizagem	99
4.3.4 O processo educativo visto na prática: educação no campo ou educação do campo.....	105
4.4 Entrevista com os alunos e alunas.....	108
4.4.1 O que falta e o que sobra para o ensino do campo aqui estudado	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1 - GUIA DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	129
APÊNDICE 2 - GUIA DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS (AS).....	130
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131

INTRODUÇÃO

O direito a educação foi e é uma conquista do povo brasileiro que está garantida na Constituição Federal do país. A Carta Magna de 1988, no seu Artigo 205 nos diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho¹”. Contudo, o desafio de levar a educação para os distintos espaços produzidos é um dos maiores desafios a serem cumpridos. Isso sempre deixa em aberto a apreensão dos caminhos e descaminhos da educação numa realidade que é muito heterogênea, diversa e dinâmica. Desta forma, considerando uma certa supremacia dos valores urbanizados, o padrão urbano de escola e educação tende a ser levado a todos os lugares, classes sociais e seguimentos de trabalhadores, tanto na cidade como no campo.

Foi com base nestes aspectos diversos e da necessidade de se aproximar a educação da realidade agrária, que no seio dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, se forjou a construção de uma proposta de educação que atingisse mais a realidade agrária brasileira. Apesar de ser um paradigma de educação surgido nos movimentos sociais de luta pela terra, esse modelo de ensino tem sido posto em prática por vários sistemas de educação oficial nos estados brasileiros. Tendo por base esses pressupostos e pensando na realidade acreana vivida, foi que se definiu o objetivo desta pesquisa: Analisar como os conteúdos geográficos apresentados na grade curricular de ensino são trabalhados nas escolas de áreas rurais e como isso contribui à consciência socioespacial dos alunos.

Ao refletir sobre a Educação do Campo que valorize a cultura e a identidade dos estudantes de forma inclusiva e autônoma no desenvolvimento das relações humanas e socioculturais, compreendemos que esses valores precisam ser trabalhados no contexto escolar camponês. Isto, para que de fato se tenha uma educação no/do campo eficaz que valorize a especificidade do lugar de vivência dos sujeitos no qual estão inseridos.

A educação do campo busca através das lutas dos movimentos sociais e sociedade civil a garantia de políticas públicas efetivas que valorizassem a cultura, a identidade e a diversidade de seu povo. Um povo que passou muito tempo esquecido, embora tivesse uma enorme representatividade em nossa região, por nossos governantes. Assim, outro paradigma de educação era de extrema importância para que o camponês permanecesse em seu local de

¹ BRASIL, Constituição da República Federativa do. Texto Constitucional aprovado em 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.

origem sem a necessidade de se deslocar para estudar nas escolas urbanas, obtendo uma educação que não vê seus valores de vida como algo importante. Tudo isso considerando que o morador – um cidadão – do espaço rural tem direitos garantidos na Constituição Brasileira, tal qual qualquer outro.

Por esse motivo, a proposta deste trabalho surgiu a partir de leituras e observações do período que trabalhei como professora de Geografia, em uma unidade escolar localizada na área rural. Essa experiência suscitou muitas reflexões acerca do processo do ensino de Geografia em áreas rurais, em relação aos conteúdos apresentados no currículo de ensino para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa reflexão nos despertou a analisar a forma que a Geografia é assumida como disciplina básica e, como ela tem contribuído para a formação da consciência socioespacial dos sujeitos do campo, a partir do local em que seus conhecimentos são construídos, neste caso, em áreas rurais. Isto, pois, “a geografia é, nesse particular, uma área do conhecimento de extrema importância, para que o aluno compreenda o mundo em que vive e se perceba nesse mundo” (CAVALCANTI, 2012, p. 8).

A educação escolar tem sido um dos principais pilares no projeto de formação de uma sociedade mais justa, por ter o papel fundamental de construir um conhecimento crítico, capaz de compreender e transformar seu espaço próximo, na sua projeção para a totalidade socioespacial em que se integrará. Isso, inicialmente, vincula-se a uma relação de ensino-aprendizagem baseada em um conhecimento construído a partir do espaço em que o aluno se encontra e de onde estabelece suas relações de convívio com a família, comunidade, ambiente local e desenvolvem atividades produtivas que dão características ao espaço em que vivem. É a partir destas relações próximas que o sujeito, no processo de ensino aprendizagem, e suas dimensões socioespaciais podem ir se ampliando.

Então, a Geografia, como ciência que se dedica ao estudo do espaço habitado, produzido e transformado pelo homem, constitui-se numa disciplina de fundamental importância no processo de conhecimento da realidade; inclusive, na apreensão de como essa realidade cria os entraves e as possibilidades para as condições de convivência da sociedade em suas dimensões socioespaciais materializadas. Isto, pois, compreender o espaço produzido pela sociedade constitui uma das formas de entendimento das desigualdades existentes no mundo e, como isso se reflete nas formas de morar, de locomover-se, de buscar alternativas para as dificuldades enfrentadas, de resistências etc.

Na fala de Santos (1979, p.10), podemos identificar as nuances que compõem o espaço e como ele pode ser fruto dessas desigualdades:

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e seus movimentos.

É a partir dessa ideia que o espaço obedece a processos políticos, culturais, sociais e econômicos. Nisto, podemos dizer que o ensino-aprendizagem de Geografia nos ajuda na compreensão da produção deste espaço, tal como o modo em que nele reproduz as desigualdades sociais, inclusive na forma de habitar, estudar e de viver sob a lógica capitalista.

Quando nos referimos às questões das desigualdades e formas de ocupação do espaço, as áreas que compõem o campo brasileiro trazem uma expressão nítida desse processo de exclusão a que são submetidas a população brasileira, desde o processo de colonização até os dias atuais. Essas expressões de desigualdades são visíveis quando compreendemos a lógica dos movimentos sociais pela posse de terra no Brasil. Mesmo diante de todo o seu processo de modernização, o plano de reforma agrária não conseguiu realizar a correção das desigualdades existentes nos espaços rurais. Portanto, podemos dizer que há nesse processo uma luta de classes – a luta dos trabalhadores pela posse da terra – como forma de trabalho e vivência. Já do outro lado há os grandes latifundiários no processo de concentração de terra².

Nesse processo, as escolas do campo encontram importantes desafios no desenvolvimento de suas atividades utilizando um currículo único. Isto deve ser visto considerando que o currículo apresenta conteúdo escolar, em geral, que está voltado para uma realidade urbana. Nisto, o campo e a floresta, como expressão do agrário, acabam sendo parcialmente marginalizados na representação do que são espaços produzidos, ricos no conteúdo de importante significação para o conhecimento desenvolvido na escola. Dificilmente o espaço agrário é considerado em suas especificidades, detentoras de um conteúdo possível de ser compreendido, a partir dos estudos da disciplina de Geografia. Assim, entende-se que o espaço agrário deve estar inserido no ensino de geografia em escolas rurais, não apenas como conteúdo isolado em uma unidade curricular, mas como um processo que permeia toda a organização didático-pedagógica dessas escolas.

Consideramos relevante investigar o processo de ensino de geografia em escolas de assentamento familiar, em Rio Branco-Acre, visto que essas áreas concentram parte

² Daí, vemos que muito se falam de Reforma Agrária, quando na verdade, isto nunca existiu pra valer no campo brasileiro. Aqui tivemos ações de respostas às pressões feitas pelos movimentos de luta pela terra e regularização fundiária quando muito.

importante de uma camada social, que vive em função da agricultura familiar, e que por isso, se apropria do espaço a partir de outra dinâmica, que é a da sobrevivência. Diante desse contexto, “A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores de ser humano e da própria sociedade” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 12-13).

Esta pesquisa tem como recorte espacial territorial, as escolas de assentamentos familiares no Estado do Acre, como uma base para a compreensão do ensino de Geografia no/do campo, onde temos uma dinâmica espacial diferenciada da cidade e por isso, exige uma contextualização adequada quanto ao papel que a Geografia desenvolver junto aos alunos. Trazemos como objetivos específicos: Identificar como está apresentado o currículo escolar para o ensino fundamental nas escolas de assentamento rurais no município de Rio Branco-AC; refletir sobre os paradigmas educação rural, educação no campo e educação do campo no contexto das escolas rurais do município de Rio Branco-Acre; Analisar como o ensino de Geografia, a partir do entendimento de seus conceitos básicos, pode potencializar a formação consciente sobre a realidade vivida pelos alunos do campo e Compreender como as escolas de assentamentos rurais podem relacionar os conteúdos geográficos ensinados em sala de aula com o contexto histórico, social e cultural em que está inserida para a valorização do conhecimento local.

O percurso metodológico foi iniciado, a partir do levantamento do material bibliográfico dos autores que propõem discussões sobre o Ensino de Geografia, a Educação do Campo e currículo, bem como documentos que balizam o currículo de ensino para as escolas de assentamentos familiares no Acre.

A partir desse momento, iniciamos o levantamento de vários referenciais bibliográficos e procuramos dados documentais junto aos órgãos que realizam ações voltadas a Educação do Campo e ao currículo de ensino no Estado do Acre, como visita ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a SEE – Secretaria de Estado e Educação, em busca de informações a respeito de políticas públicas locais voltadas à Educação do Campo em áreas de assentamentos rurais, bem como, elementos necessários para selecionar os locais e escolas a serem visitadas no decorrer da pesquisa. Entretanto, com os limites impostos pela situação pandêmica, a pesquisa de campo ficou um pouco limitada³, mas com o pouco que conseguimos extrair, deu-se para chegar a uma conclusão.

³ Pois não foi possível fazer um aprofundamento tal qual, queríamos, tendo em vista que, algumas escolas e seus professores não se sentiram confortáveis em participara da pesquisa e a não ida dos alunos a escola de forma ³

Nessa perspectiva realizamos nossa pesquisa, a coleta e análise de dados numa abordagem qualitativa, considerando-a mais adequada para responder as questões que se apresentaram ao longo da construção deste trabalho. Para isto acreditamos que conforme afirmam Bogdan e Biklen (1997, p. 138), o papel do investigador na pesquisa qualitativa: “não consiste em modificar pontos de vista do entrevistado, mas, de construir conhecimentos [...]”. Com esse tipo de abordagem buscamos desenvolver, em uma perspectiva mais aprofundada de questões que envolvem o cotidiano dos alunos em seu processo de construção identitária socioespacial, o trabalho docente nessas comunidades. Assim como, desenvolver o currículo de ensino proposto e os conteúdos vinculados à aprendizagem camponesa, a partir da realidade das escolas localizadas em assentamentos familiares na Amazônia acreana.

Feito isto, chegou-se a uma redação do trabalho aqui apresentado, ao qual dividimos os assuntos abordados em quatro capítulos: Capítulo 1- Os currículos escolares: conteúdos geográficos no ensino fundamental II; Capítulo 2- A educação do campo & e a educação no campo: Inserção geográfica do conteúdo no lugar; Capítulo 3- Pressupostos conceituais da geografia no aprendizado nas escolas rurais acreanas; Capítulo 4- As escolas de assentamentos rurais e seu papel na formação social do campo.

Pois não foi possível fazer um aprofundamento tal qual, queríamos, tendo em vista que, algumas escolas e seus professores não se sentiram confortáveis em participarem da pesquisa e a não ida dos alunos a escola de forma presencial também acabou limitando. Também outras escolas consultadas estavam em processo de transição de rurais para urbanas.

CAPÍTULO 1

OS CURRÍCULOS ESCOLARES: CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O currículo é o instrumento através do qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania (RODRIGUES, 1991, p. 68).

No Brasil temos visto que os currículos escolares têm alcançado patamares de grande importância no cenário da educação nacional. Mas que, no contexto do campo, isso não foi tão simples assim. De acordo com Sacristán (2000, p. 15):

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.

Continuando, o autor afirma que “os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Atualmente um dos desafios da educação institucional, na promoção de um currículo escolar voltado exclusivamente ao ensino nas escolas de assentamentos rurais, é dar conta de formar sujeitos de uma realidade social, política, econômica, cultural e ambiental em seus espaços de vivência, que às vezes se tornam contraditórios em seu processo de construção. Portanto, “a Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se percebesse como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CASTROGIOVANNI, 1999, p.58).

Dessa forma, não devemos esquecer que “o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Mas sim, um importante norteador, que no caso da Geografia apresenta um conjunto de componentes curriculares em que os conteúdos geográficos devem ser apresentados de forma essencial. Para assim explicar as transformações que ocorrem no espaço e no tempo de forma dinâmica. Daí então proporcionará aos estudantes compreender seu processo de formação e afirmação identitária. Assim como, as formas de uso e a produção

do lugar e das lutas no cotidiano vivido pelos estudantes no ambiente rural.

Segundo Brasil (1998), a Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, de forma explicável e passível de transformações. Neste sentido, assume grande relevância em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania brasileira. As temáticas com as quais a Geografia trabalha na atualidade encontram-se permeadas por essa preocupação.

Outro aspecto essencial é que os conteúdos aqui propostos assumem o peso e a responsabilidade de trabalhar os meios pelos quais os alunos do ensino fundamental recebam a informação e a formação. Pois o estudo da Geografia proporciona aos alunos a possibilidade de compreenderem sua própria posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza. (BRASIL, 1998, p. 26).

Dessa forma as abordagens geográficas têm buscado práticas pedagógicas que permitam a aprendizagem dos alunos em diferentes situações de vivência em diversos lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa maneira, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade e natureza, bem como a produção e reprodução de seu lugar de pertencimento.

Ao falarmos de currículos escolares e sua importância no ensino dos conteúdos geográficos no ensino fundamental, Brasil (2012, p. 19) nos informa que “em geral, a Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região”. Em nosso caso, estamos tratando no município de Rio Branco-Acre.

Dessa forma, os currículos escolares são elementos importantíssimos para a discussão dos conteúdos geográficos e na afirmação de um ensino transformador. Ensino capaz de inovar fazendo com que os alunos tenham um conhecimento e entendimento desta abordagem de aprendizagem que faz uma relação entre seu modo de vida prática e em sociedade.

As políticas educacionais carregam consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam os currículos escolares a compreenderem o campo como um espaço emancipatório. Como um território de construção da democracia e da solidariedade – ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito a terra – mas também pelo direito à educação, saúde, organização da produção, cultura, cidadania, economia e as questões ambientais. Contudo, o que temos visto para a educação do campo é bem diferente do que vem sendo posto pelas políticas educacionais. Os currículos são fundamentados em visões de

mundo que abrangem em sua maior esfera de poder aos interesses da cidade.

Alguns dos conteúdos geográficos selecionados na matriz curricular para o ensino fundamental II estão distribuídos da seguinte forma: Para o 6º ano (a transformação das paisagens naturais e antrópicas, a construção do espaço geográfico, paisagem, o espaço urbano e o espaço rural, a produção do espaço geográfico acreano, mapas: elementos, escalas, tipos, leitura e interpretação, etc).

Para o 7º ano (formação territorial do Brasil, regionalização do território brasileiro, movimentos migratórios no Brasil e diversidade étnico-social, características das regiões brasileiras, características socioespaciais e identitárias de povos tradicionais brasileiros, práticas de desenvolvimento sustentável desenvolvida no Acre, etc).

Para o 8º ano (conceitos geográficos de estado, nação, território, governo e país, geopolítica mundial, formação dos blocos econômicos, distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais, motivos das migrações, urbanização e industrialização, desigualdades sociais e distribuição de renda nas cidades latino-americanas, diversidades ambientais e transformação na paisagem, etc).

Para o 9º ano, relação entre processo de urbanização e a produção agropecuária no Brasil e no mundo, a importância do trabalho na sociedade e suas diferentes formas de organização em diferentes épocas, impactos econômicos e culturais do processo de industrialização na Europa, Ásia e Oceania, respeito à pluralidade cultural e aos diferentes modos de viver no mundo, etc.

Esses conteúdos trabalhados nas escolas do campo trazem em seu escopo um direcionamento ao ensino urbano. Outros critérios fundamentam-se na importância social e formação intelectual do aluno. A organização proposta ocorre por meio de eixos temáticos que reúnem temas e itens. Cada eixo temático guarda em si uma multiplicidade de temas que permitirão ao professor ampla reflexão sobre os diferentes enfoques que poderão ser feitos pela Geografia na busca da explicação e compreensão dos lugares do mundo.

Temas relacionados com a Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, que fazem parte do universo desse cotidiano, poderão ser incluídos nas preocupações do professor de Geografia e dos demais professores das outras áreas de conhecimento do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. É preciso lembrar que esses temas transversais são emergentes no seu cotidiano e que, além de possibilitar a formação integrada do aluno, poderão garantir o trânsito pela interdisciplinaridade no currículo das escolas. (BRASIL, 1998, p.38).

Cabe à escola e ao professor selecionar e adaptar os conteúdos geográficos a seus próprios programas de curso, de acordo com seus interesses e objetivos pedagógicos para o

ensino fundamental, de forma que o aluno camponês possa construir sua aprendizagem no seu lugar de vivência e formação identitária. Pois, o ensino de Geografia na educação básica, vai proporcionar, segundo Castellar (2000, p. 32), “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive que é altamente instigadora de novas descobertas”. Sendo fundamental principalmente, nas escolas de assentamentos familiares.

Corroborando com essa ideia, Cavalcanti (2010, p. 6) afirma que:

O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando à interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, podemos entender que o sujeito do campo, aquele que ajuda a família no trabalho, que vai à escola e participa de uma ação educativa, vive em um dado meio socioespacial. Nesse espaço, que é histórico e socialmente construído, os sujeitos são elementos vivos que, por meio de suas mais diversas atividades e relações, entram diretamente na dinâmica da produção e (re) produção do lugar de vivência. Lugar esse, que é produto das atividades e das relações dos sujeitos sociais entre si e entre o meio natural e social. Que não são diferentes dos sujeitos da cidade, mas que carregam consigo novos modos de construir e reconstruir seu espaço de vivência.

Na opinião de Silva (2019), os conhecimentos socialmente reconhecidos são importantes no processo escolar, mas acredita-se que essa construção deve ser permeada pela apropriação e valorização do espaço-território a qual estão inseridos os sujeitos desse processo. A Geografia, por sua vez, como componente curricular, tem a função de habilitar o aluno a compreender o conjunto de relações que são, consequentemente, produtos e produtores do espaço por eles vivenciado. Daí Cavalcante (2001, p. 24) afirmar que:

Em qualquer caso, o espaço e as próprias percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, a consciência de espaço ou a consciência de ‘geografia do mundo’, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo até a formação escolar.

O espaço agrário é lugar de vida e representações dos povos do campo e da floresta. Portanto, os currículos escolares propostos para a educação do campo e da floresta devem estar pautados não só na especificidade do lugar de vivência, mas, no contexto geral de uma educação que se originou através de lutas sociais pela posse da terra e garantia de permanecer nela. Assim, a educação do campo veio como conquista da luta por uma educação de

qualidade e de direito, formalizada através de políticas públicas que fez surgir ações como o Pronera⁴ e o Pronacampo⁵. A partir daí, surgem os novos formatos de práticas pedagógicas desenvolvidas que buscam valorizar a cultura, a ética, a política, a economia e as práticas sociais das comunidades rurais vigente. E que tem como desafio diário relacionar os conteúdos geográficos de um ensino urbano ao contexto do campo em sua escala local, regional ou global.

Por esse motivo faremos uma breve reflexão sobre o conceito de currículo e de que forma ele é importante na sua constituição para promover uma educação capaz de transformar o sujeito do campo em seu espaço de vivência. Visto que a luta por outro modelo de educação inclusiva, na realidade agrária brasileira, é fruto da luta dos movimentos sociais em que a construção do currículo é expressão das conquistas obtidas.

1.1 Breves reflexões sobre o conceito de currículo

Falar sobre o currículo não é uma tarefa fácil, uma vez que abrange processos que vão muito além de mera formulação de conteúdo; pois o currículo apresenta uma relação intrínseca de poder no modelo e forma de fazer educação. Logo, discutir currículo é, antes de qualquer coisa, uma ação política (APPLE, 1983).

O currículo abrange processos formativos que envolvem elementos políticos, culturais, sociais, teóricos e práticos na sua produção. Por isso, devemos estar atentos na maneira de como trabalhar o currículo e os conteúdos para não acabar injetando na vida dos alunos uma aprendizagem escolar com visão meramente mercadológica e disseminadora de desigualdade.

Dessa forma, para adentrar nas reflexões específicas sobre o Currículo de Geografia, é necessário apresentarmos alguns conceitos sobre o que entendemos por Currículo. De acordo com Sacristán (2000), o currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o dão sentido. Nesse contexto, podemos afirmar que o currículo não se restringe a um conjunto de disciplinas ou conteúdos.

Pressupõe um programa de formação, indicando princípios e objetivos que devem ser considerados pelas propostas pedagógicas das escolas. Por isso, deve ser flexível, pois, se materializa e toma uma determinada forma nas práticas didáticas e nas condições em que se realiza nos contextos escolares, apresentando um caráter dinâmico.

⁴ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

⁵ Programa Nacional de Educação no Campo.

O estudo do currículo, de acordo com Moreira e Tadeu (2011), está empenhado em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e para um dado tipo de sociedade. Isso reflete a informação de que os currículos de ensino não podem abranger somente aos interesses individuais, mais ao coletivo. Dessa forma ao nos depararmos com a realidade dos sujeitos do campo, como sendo cidadãos de características culturais diversificadas que valoriza não só os interesses individuais, mas os coletivos.

Com isso, Sacristán (2000, p. 14-15) enfoca que o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo.
- Referem-se ao currículo os que o defendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Mediante esses pontos, podemos compreender o grande potencial que o currículo desempenha na vida e formação de cada cidadão e no importante papel que a sociedade, a escola, os professores, a comunidade e o poder público têm perante a realidade daqueles que estudam e vivem tanto na cidade como no campo. Isso também mostra o vasto campo de poder que ele exerce não só na teoria, mas também na prática.

Silva (1999) nos traz a compreensão de que o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes em que, seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo. E a partir dessa informação, “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, busca justificar por que esses “conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados” (SILVA, 1999, p. 15).

As teorias curriculares pautam sobre a ótica do poder, onde perpassam pelas teorias tradicionais, das críticas e das pós-críticas. Segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 7):

As teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder.

De acordo com Silva (1999), as teorias tradicionais aceitam mais facilmente os conhecimentos e os saberes dominantes, que acabam por se concentrar em questões técnicas de como fazer o currículo, com isso, deixando de lado outras questões que seriam importantes no processo de construção e reconstrução dos elementos do currículo. Ainda de acordo com Silva (1999, p. 30) “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

Conforme o autor, “as teorias críticas e pós-críticas, em contrastes, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, aplicada em relações de poder”. (SILVA, 1999, p. 15). E numa visão mais crítica, precisamos entender que o currículo envolve questão que vão muito além de conceitos e técnicas. Para tanto, o currículo deve “recorrer as discursões sobre natureza da humanidade, sobre natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (SILVA, 1999, p. 14). O currículo na verdade, não pode ser neutralizado e, sim, dinamizado em ações que envolvam a sociedade, a cultura e o saber. Corroborando com essa ideia, Moreira e Tadeu (2011, p. 34) afirmam que:

A cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

Na sociedade atual em que vivemos muita das vezes, nos deparamos com situações em que tudo parece ser pronto e acabado, mas, na verdade, em se tratando do currículo, há “muito tempo deixou de ser apenas uma área mecanicamente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13). Ainda segundo os autores o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Continuando os autores, afirmam que “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14). Com isso estabelecendo suas relações de poder e “para mostrar aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 1999, p. 14).

Em sociedades complexas como a nossa, marcada por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquela em que reconhecemos, abertamente, as diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, *subjetivar-se* constantemente, ou seja, “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem (APPLE, 2011, p.90).

Dessa forma, a história, a cultura e os interesses sociais não serão homogeneizados, e nem tampouco os alunos, pois um currículo mais democrático deve levar em consideração os diferentes posicionamentos sociais e culturais nas salas de aulas e através delas, buscar dar sentido de “igualdade” ao que se realiza na teoria e na prática para o aprendizado de nossos alunos.

O currículo deve buscar trabalhar questões de cidadania e de respeito ao próximo e envolver as questões culturais dos sujeitos do campo. Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem deve ser realizado a partir de um plano pedagógico e administrativo muito bem elaborado. Assim, deve haver uma unidade escolar explicitando a concepção pedagógica que a escola acredita e a contextualização social, econômica, política e cultural dela. Assim como, seus objetivos educacionais, sua estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, estrutura organizacional e administrativa.

1.2 O currículo escolar e o ensino fundamental II

O currículo escolar no Brasil passou e vem passando por várias transformações na sua construção por variados instrumentos legais, dadas pela Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9. 394/1996 e pelas Políticas e Diretrizes Curriculares que regem nosso sistema de ensino.

Segundo Sacristán (2000) na escolarização obrigatória o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizado, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais etc. Na escolarização obrigatória, o currículo tende a recolher de forma explícita a função socializadora total que tem a educação.

Dessa forma é de fundamental importância salientar que a educação é um direito fundamental para todo ser humano independentemente de onde vive ou mora. Isto, para que o indivíduo como cidadão possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio de seu convívio social, e com isso, também exercer sua cidadania de forma satisfatória e, ainda, ter a

oportunidade de uma melhor preparação e qualificação para o mercado de trabalho. Por isso o currículo deve ser construído sob uma visão de atender as necessidades sociais, culturais, políticas, éticas etc. do cidadão. Segundo Silva (1999, p. 150) “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é documento de identidade”. Dessa forma, os sujeitos do campo têm seus valores e atitudes expressos no relacionamento com assuntos que abordam a vida, as diferenças no modo de viver, o resgate e a valorização sociocultural.

Portanto, o currículo de Geografia deve repercutir e valorizar, a partir dos referenciais políticos e culturais, os processos formativos no contexto das lutas do trabalho familiar, das relações sociais e da identidade cultural dos sujeitos do campo. Isto é importante, porque é através de um ensino pedagogicamente contextualizado e dinamizado que há uma motivação, envolvimento dos alunos e da escola. Sendo esse um dos espaços sociais que as identidades dos sujeitos são formadas – sejam elas individuais ou coletivas.

Isso nos permite analisar que o currículo deve valorizar características teórico-metodológicas através das quais se desenvolvem as novas propostas para o Ensino de Geografia, nos quais Cavalcante (2002, p. 30) destaca:

O construtivismo como atitude básica como a Geografia escolar;
A “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográficos construído em sala de aula;
A seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino;
A definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos socioespaciais.

Nessa perspectiva a autora nos remete a uma proposta curricular para o ensino de Geografia em que o aluno seja valorizado como sujeito principal no processo de ensino-aprendizagem no seu lugar de vivência. Pois, no Ensino Fundamental, de acordo com Callai (2014, p. 37) “o ensino de geografia oferece a base para o aluno pensar no seu espaço, o que pode contribuir para a sua formação cidadã, para a construção de sua identidade, de sua noção de pertencimento, de sua autonomia de pensamento”.

A Constituição Federal de 1988, no artigo Art. 6º, afirma que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, à infância e a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Dessa forma, a educação do campo não pode ficar esquecida; ela recria o campo porque por meio dela se reafirmam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertencimento a terra, tal como da vivência campesina do lugar.

Os sujeitos recriam sua identidade na luta como um direito social, porque possibilita a

reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente.

Desde a década de 1990 até hoje, foram significativos os avanços dos debates e estudos acerca do que constitui a Educação do Campo em nosso país. Viu-se e debateu-se sobre as concepções e práticas que a referenciam, os princípios que devem nortear as políticas públicas. Tudo isso, embora haja muito ainda a ser feito para uma efetiva valorização das escolas do campo e garantia dos direitos educacionais e sociais de seus sujeitos.

Por essa razão, o ensino de Geografia nas escolas do campo deve proporcionar aos estudantes uma matriz curricular que garanta aprendizagem dos conteúdos geográficos voltados à especificidade do seu lugar de vivência, pois é nele que o sujeito produz e reproduz sua prática de vida cotidiana.

Segundo Brasil (1998, p. 19), “o lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem”. Nisto buscamos aprimorar as perspectivas de um ensino voltado não só a atender as necessidades de todos os alunos, mas, como marco legal de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais, interligando a compreensão do mundo com a realidade que os circundam.

Com isso, o campo é concebido como um espaço dinâmico, rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. Portanto, entender que essa capacidade produtora de cultura é que o constitui em espaço de criação do novo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura.

O campo é acima de tudo um espaço social e cultural que reproduz a vida cotidiana dos sujeitos em todo o seu processo emancipatório. “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p. 151). Pois, são constituídos de experiências e vivências cotidianas dos sujeitos que têm no campo sua identidade de pertencimento.

Através da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996 Lei máxima da educação que se define o ordenamento geral da educação brasileira, tendo como um dos seus principais requisitos, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escolar. Efetiva tais princípios buscando-se promover o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento do cidadão, transformando-o em um ser capaz de exercer seu pensamento crítico e se qualificar para o exercício da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho. Segundo a LDB n.º 9.394/96 em seu:

Art. 1º. A educação abrange 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.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para que, de fato, esse processo aconteça nas comunidades camponesas de forma eficaz é necessária à participação de todos os representantes legais, bem como o desenvolvimento de projetos políticos, pedagógicos, educacionais, sociais, culturais, dentre outros, voltados para alcançar esse público.

Podemos observar nas palavras de Mello (1987), que a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania. Nisto temos visto que hoje o currículo da educação básica é constituído como alvo privilegiado da atenção de autoridades políticas, órgãos públicos, professores e especialistas. Mas não é suficiente ao atendimento da educação do camponês.

E, se tratando especificamente sobre a educação do campo, a reflexão crítica sobre as práticas executadas dentro do contexto escolar tem como princípios fundamentais além do aprendizado, a socialização dentro da escola. Com isso, exige-se um currículo que tenha como meta programar medidas para auxiliar os sujeitos do campo a entender sua origem, sua cultura e trazer conhecimentos adquiridos no seu lugar de vivência, preparando-os para enfrentar o mercado de trabalho e a vida em sociedade.

Como já vimos, a Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como em seu artigo 206, no inciso I, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Partindo desta afirmação, podemos compreender que a oferta da educação nesse sistema, parte de um regime de colaboração entre: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, voltados ao cumprimento dos requisitos, deveres e responsabilidades de cada um.

Portanto, nesta escala de poder já deveria haver, principalmente, no contexto do ensino fundamental II, nas escolas de áreas rurais, uma melhor proposta curricular específica, pois até hoje, o que se tem é um currículo “adaptado” para atendimento ao cidadão do campo e, isso, não é o suficiente para que esses sujeitos desenvolvam habilidades e conhecimentos

fundamentais para construir-se em seu espaço de vivência. Esse currículo precisa ser revisto e adequado para que se tenha, de fato, uma educação de qualidade que dê continuidade a história de vida e permanência na sua terra.

Um currículo escolar que apresente conteúdos vinculados diretamente ao modo de vida, de trabalho, de produção e de sobrevivência dos sujeitos do campo, oferecendo-lhes condições de existência aos olhos do poder público, porque até o momento o que temos visto, é uma forma “maquiada” de levar condições de ensino a esses sujeitos.

Com esta finalidade e para entendermos melhor a estrutura exposta no currículo escolar do ensino fundamental, analisaremos brevemente o contexto das políticas educacionais e suas diretrizes curriculares a que foram submetidos ao longo desse processo.

1.3 O currículo e a Lei de Diretrizes e Base (LDB)

A LDB (n.º 9.394/96), afirma em seu Art. 8º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Dessa forma, buscamos analisar alguns pontos em destaque que afirmam a responsabilidade e a incumbência de cada um, dentro dos respectivos planejamentos impostos, para atender ao Plano Nacional de Educação. Assim, a LDB n.º 9.394/96 propõe:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino.

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios.

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

A LDB n.º 9.394/96 plano que rege os sistemas públicos de ensino, cabe a cada ente ou órgão público, promover, executar e fiscalizar o ensino de qualidade nas unidades básicas de ensino para que de fato, as propostas Curriculares para o Ensino Básico sejam executadas e atendidas no que tange a legislação vigente.

A LDB n.º 9.394/96 estabelece para o currículo escolar do Ensino Fundamental e

Médio que deve haver uma base nacional comum a ser implementada e que deve seguir características regionais e locais.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Além do exposto pelo Artigo 26, os incisos I e II do Artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011).

Ainda de acordo com a Lei, estipula-se o cumprimento do período de duração e os objetivos a que o Ensino Fundamental deve seguir em conformidade com o que dispõe a Legislação de 1996 em seu Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, nº 9.394/96).

Essa proposta visa manter os alunos mais tempo na escola e continuar oferecendo um ensino de qualidade, obedecendo tudo que foi proposto desde o início para o ensino escolar fundamental, baseado nas capacidades de aprendizado dos alunos e a preparação para a transformação social, cultural, política, econômica, dentre outras, as quais estarão submetidas ao longo de suas vidas. Bem como, a busca por uma formação de cidadãos conscientes, críticos, preparados para o trabalho e para a vida em sociedade.

E no tocante a educação de jovens e adultos, a LDB (2020) trata em seu Art. 37 que a educação será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. E mais, em seu:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LBD, 2020, p. 31)

Essa é uma conquista que trouxe dignidade a esse público e a partir desse momento, o direito ao resgate dos estudos dentro de suas necessidades escolares, podendo conciliar trabalho, família e o estudo.

Em toda trajetória de formulação de políticas públicas voltadas a Educação, podemos observar que em seu contexto geral destinou-se as características locais da cidade e o público do campo ficou boa parte dessa trajetória de “fora”. E que só foi possível os sujeitos camponeses, ribeirinhos, indígenas, trabalhadores rurais, dentre outros, ter acesso a esse direito pelas lutas sociais que ganharam repercussão desde escalas locais até mundial. Segundo Fernandes (2004) a Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Neste contexto:

A luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2004, p. 143).

Com os avanços dessas conquistas, igualmente veio à aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo de 2002, que definia a escola do campo vinculada à realidade de seus sujeitos. Não esquecendo, que mesmo com essas melhorias propostas e o alcance dessas políticas públicas, o ensino no campo necessita ser revisto, pois ainda há muitas defasagens e preocupações a serem sanadas nas escolas rurais. Também temos a preocupação quanto à estrutura curricular proposta para atender suas demandas, uma vez que as escolas rurais utilizam o mesmo currículo proposto para o ensino na zona urbana.

O currículo do ensino fundamental deve ofertar conteúdos significativos para a tão sonhada transformação social do indivíduo. Além de abordar conteúdos geográficos que tratem do espaço, lugar, território, região, população, territorialidade, meio ambiente etc. Pois, devem também constar temas transversais.

Corroborando com essa ideia, Ferreira (2015) ressalta que muitos temas transversais podem ser utilizados nas aulas de Geografia, tais como aqueles relacionados à: Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, que estão inseridos no cotidiano e poderão servir de elementos básicos, ou seja, dos saberes

prévios dos alunos para construção de novos saberes inerentes ao Ensino Fundamental.

Os alunos são sujeitos com história de vida, que transformam, constroem, aprendem e promovem relações socioculturais. Portanto, precisamos refletir a forma como as diretrizes curriculares para a educação do campo se dispõem sobre o uso e a produção do lugar de vivência dos moradores no e do campo, bem como suas lutas do cotidiano vivido no ambiente rural, pois quando falamos de uma educação para o ensino fundamental, devemos levar em consideração que para esses sujeitos, segundo o Caderno de Educação do Campo (2003, p. 33):

“no Brasil, o proclamado direito universal à educação tem sido uma dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais”.

Dessa forma, entender que o avanço das políticas educacionais para o atendimento dos sujeitos do campo foi muito relevante para que se concretizassem tais direitos, antes negados. Ao passo que se insere esse direito na realidade desses sujeitos dá a eles a oportunidade de se reconhecerem como cidadãos identitário do seu lugar de vivência.

1.4 O currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Podemos verificar que a nova proposta curricular para o ensino fundamental, organizada através da BNCC (2017), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Segundo Brasil (2017, p. 7) “está fundamentada em bases legais, presentes na Constituição Federal, de 1988, na LDB, de 1996, e nos fundamentos teórico-metodológicos presentes nas DCN, nos PCN e no PNE”. Mas como bem sabemos, é um documento que está em andamento sendo alvo de críticas, nem todos educadores e instituições de ensino concordam com o que está posto nele. Uma vez que ele foi criado para atender as demandas de grupos empresariais e numa lógica mais aflorada, trará mais desigualdades frente ao contexto educacional do cidadão que vive na cidade, quanto mais, no campo.

A BNCC tem como seu principal objetivo:

Promover a equidade na educação, na medida em que garante aos alunos o acesso ao

mesmo conteúdo nas escolas de todo o país, e, com isso, reverter a histórica situação de exclusão social. Portanto, a BNCC visa oferecer igualdade de oportunidades por meio da definição das aprendizagens essenciais que crianças e jovens precisam desenvolver ano a ano durante a Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 3).

Essas propostas vêm se articular com o ensino básico em consonância ao grau de aprendizagem a serem adquiridas e as dificuldades presentes vivenciadas ao passar por cada etapa, a começar pela educação infantil do ensino fundamental aos anos finais. Para isso, a BNCC está organizada por competências e habilidades:

Há competências gerais que dão unidade à Educação Básica ao afirmar valores e visar à transformação social por meio da proposição de uma formação integral, ética e cidadã. A essas competências, na Educação Infantil, vinculam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, e, no Ensino Fundamental, inter-relacionam-se as competências específicas da área, seguidas das competências específicas do componente curricular. As habilidades propostas, portanto, só podem ser desenvolvidas nessa articulação imprescindível com as competências estabelecidas. (BRASIL, 2017, p. 5).

A partir desse contexto, Moretto (2002) afirmar que as habilidades estão associadas ao saber-fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Por isso, entende-se que uma competência é constituída por várias habilidades, mas uma habilidade não é propriedade ou exclusividade de determinada competência, já que pode ser mobilizada por competências diferentes. Corroborando com essa ideia, Ferreira (2015, p. 27) nos diz que “as habilidades, portanto, são desenvolvidas a partir das competências e conteúdos, pois, são o trabalho e a interação com as especificidades destes últimos que fazem os seres humanos serem capazes de realizar diferentes tipos de atividades”.

Entretanto, sabemos que essa mudança de um ensino voltado a competências e habilidades não é tão simples assim. É necessário, fornecer aos alunos as condições e as ferramentas adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam interagir consciente e criticamente com as várias informações e fontes de conhecimentos a que eles estarão submetidos ao longo desse processo. Com isso, podemos compreender o quanto as propostas da BNCC para o ensino fundamental podem ser desafiadoras no processo de ensino aprendizagem e o quanto essas mudanças interpostas na vida cotidiana dos alunos nesta fase de transição podem afetar seu desenvolvimento cognoscitivo, principalmente quando tratamos da educação do campo.

Alguns especialistas veem a BNCC de forma positiva, onde proporcionará aos alunos de maneira geral, uma formação mais consciente e crítica que passarão por uma “espécie” de fortalecimento da autonomia, onde serão subjugadas as mudanças constantes presentes no

ensino aos quais estão expostos diariamente. Mas quando se trata da educação do campo que possuem outra realidade, não dá para enxergar da mesma da mesma forma, pois será necessário muito investimento e empenho para que isso chegue a se realizar na prática. Por isso Santiago (2001, p. 153) fala que é importante:

Perceber o currículo como espaço de conflito e dar lugar à diversidade não significa abdicar do direito e do compromisso de propor alternativas. Apenas amplia o desafio de romper com estruturas tradicionais para que, respeitando as diferenças e a polissemia de vozes, a escola proporcione condições de aprendizagem a todos.

Essas formas de perceber o currículo mesmo sendo direcionada na lógica de uma cultura totalmente urbanizada que se apresenta contrária à realidade do campo, não impede que o conhecimento chegue ao alcance de todos. Isso nos fez perceber o quanto o currículo de ensino é importante para nortear o processo de ensino-aprendizagem e o quanto pode proporcionar condições de se estabelecer relações de aprendizagens dos conteúdos com o uso das novas ferramentas tecnológicas presentes em nossa sociedade.

O mais problemático ainda, é que nossos alunos precisaram aprender a lidar com as mudanças tecnológicas presentes na atualidade, mas, muitas das vezes não estão presentes de forma adequada nas salas de aulas em pleno século XXI. Mediante essa nova realidade, os alunos do campo serão os maiores prejudicados com esses novos conhecimentos e práticas que vieram ancoradas as propostas curriculares para o ensino básico. Porque a maioria das escolas de áreas rurais não está preparada e equipada para atender as demandas da sociedade urbana que estão adentrando no contexto do ensino rural.

Mas se as escolas do campo forem supridas nas necessidades curriculares e tecnológicas dentro de suas especificidades e, oferecer condições de uma aprendizagem significativa aos sujeitos do campo de acordo com sua realidade, o que antes era visto como complexo, pode se tornar ferramenta favorável ao processo de ensino desses sujeitos.

É nesse contexto, que o entendimento do currículo deve reconhecer os novos desafios contemporâneos da Educação Básica perante as heterogeneidades dos lugares em que serão desenvolvidas. E com a presença de um currículo homogeneizado como está o desafio se torna ainda maior perante o ensino proposto para o sujeito do campo.

Portanto, as novas propostas curriculares com a BNCC, no que tange competências e habilidades pertinentes para o ensino básico atual tanto para a cidade como para o campo, nos levam a compreender como estão os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação básica escolar precisam ser bem analisados.

A Resolução n.º 124/2021 do Conselho Estadual de Educação, resolve em seu Art. 2.º

- Aprovar a Organização Curricular para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio, estruturadas através das Matrizes Curriculares, a partir do ano de 2020 conforme tabela 1 abaixo.

TABELA 1- MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - 6º AO 9º ANO

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 2020 – CICLOS POR AGRUPAMENTOS						
B N C C	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º CICLO		2º CICLO	
			6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
			CHA	CHA	CHA	CHA
	Linguagens	Língua Portuguesa	160	160	160	160
		Arte	40	40	40	40
		Educação Física	80	80	80	80
		Língua Inglesa	40	40	40	40
	Matemática	Matemática	160	160	160	160
	Ciências da Natureza	Ciências	120	120	120	120
	Ciências Humanas	História	120	120	120	120
Geografia		120	120	120	120	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	40	40	40	40	
Parte diversificada	Língua Espanhola	40	40	40	40	
Carga horária anual (60 min)			920h	920h	920h	920h
Carga horária total do ciclo			1840h		1840h	

Fonte: Adaptado pela autora de CEE/2021.

Com essa matriz curricular os alunos passarão mais tempo na escola e será aplicada como forma de instrumento legal buscando atender a demanda do ensino básico de nossa sociedade. Nela está disposta os componentes curriculares para o ensino fundamental II que deve ser realizado e articulado no contexto educacional de nosso Estado.

O componente curricular de Geografia, com a carga horária apresentada nesta resolução, terá que ser bem administrado e “adaptado” às propostas curriculares pedagógicas de ensino das escolas do campo. Elas deverão possibilitar condições para que o docente de geografia consiga desenvolver ações na teoria e na prática didático-pedagógicas ações que promova um ensino de qualidade.

Portanto, trabalhar conteúdos, como (o espaço, lugar, paisagem, região, território, produção, agricultura, pecuária, população, redes de transportes e telecomunicação, meio ambiente, globalização, dentre outros), correlacionando com o ambiente de vivência dos sujeitos do campo e, a partir daí, procurar torná-los mais práticos e efetivos nas relações de

trabalho, produção, cultura, identidade, sociedade e natureza em meio a sua comunidade. Tornar isso possível é um dos desafios presentes no trabalho dos docentes que atuam na educação do campo frente às novas propostas trazidas para o ensino de Geografia com BNCC.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DO CAMPO & A EDUCAÇÃO NO CAMPO: INSERÇÃO GEOGRÁFICA DO CONTEÚDO NO LUGAR

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 participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 149-150).

2.1 Alguns pontos históricos sobre a educação rural no Brasil

De acordo com Souza (2014), até meados do século 1920, a educação no Brasil não era vista como direito do cidadão e dever do estado. Por ser um país agrário-exportador, a condição de ser, existir e produzir de sua população estava relacionada essencialmente ao campo. Isso significava que a educação escolar era algo desnecessário a condição de vida do trabalhador do espaço rural.

A educação escolar nesse momento se constituía apenas a formação da elite burguesa e, conseqüentemente se tornava privilégio de poucos. O estado brasileiro pouco tinha preocupação com a escolarização camponesa, pois naquele momento não era sua prioridade. “As minorias étnicas e os grupos menos favorecidos economicamente geralmente não tinham acesso à educação e, quando isso acontecia, permaneciam por poucos anos nos ambientes escolares”. (CAPATTI; CALLAI, 2017, 226).

No período de 1920 as cidades começaram a crescer exageradamente com o processo de migração camponesa do campo para as cidades, em busca de trabalho nas indústrias. A falta de inserção no contexto educacional obrigava-os a buscar alternativas de sobrevivência fora do campo, com isso, os problemas sociais foram se agravando cada vez mais e despertou a preocupação da elite burguesa e das oligarquias rurais que a partir de então, começaram a ver como solução a educação no campo.

Na verdade, essa “preocupação” com a educação do campo não era mais que a busca de alternativas para os problemas relacionados ao êxodo rural, como o crescimento das favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento básico, a violência etc., além dos problemas em relação à produção camponesa, que não correspondia aos interesses do capital diante do avanço das forças produtivas. (SOUZA, 2014, p. 104).

Diante dessa situação a autora deixa evidente que essa alternativa era apenas para mascarar a vergonha que as classes dominantes sentiam em relação à migração dos camponeses para as cidades nesse período. Por isso, o pouco acesso às escolas por parte dessa

população, seria base para a preparação de mão de obra para o incipiente processo de industrialização urbana. Assim, observamos que no Brasil, ao passar dos anos as mudanças ocorridas na estrutura educacional propostas para a educação camponesa, sempre esteve ligada aos interesses das classes dominantes e as propostas do capitalismo.

Segundo Souza (2014), em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB Lei nº 4024/1961, conferia aos Estados e Municípios a responsabilidade da educação primária e média. Essa Lei não funcionou muito bem para a educação no campo, pois os municípios foram omissos em suas responsabilidades, deixando o campo em situações precárias e submissa aos interesses do mercado, afetando de forma significativa a educação dos camponeses.

Em 1967, a educação voltava-se a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais, como ensino primário gratuito para os empregados e seus filhos menores de 14 anos. Até 1970 o Brasil esteve com a educação do campo ainda sob o gerenciamento da iniciativa privada, não havendo até aquele momento nenhuma política pública voltada à escolarização da população do campo. Diante dessa situação os camponeses começaram os movimentos populares e as pressões sobre o governo em busca do direito à *Educação de Base*⁶.

Segundo Souza (2014, p. 114) em contrapartida “a esses movimentos de educação popular, o regime militar” criou programas como o “*Mobral*” (Lei nº 5.379/67 que funcionou até 1985) que tinha como função levar a alfabetização funcional à população brasileira. Esse programa não atingindo seu objetivo, o governo criou especificamente para o campo, o “*Edurural*” (financiado pelo Banco Mundial e funcionou de 1980 a 1985) para o campo, com o intuito de sanar o índice de analfabetismo presente no meio rural e acalmar os camponeses.

Apesar das ações propostas pelo governo para a educação no campo, não houve êxito, pois eram necessários altos investimentos financeiros para manutenção dos transportes, construção de escolas e formação de professores. Foco de investimentos não interessantes para o Estado. Na verdade, isso não aconteceu como deveria, agravando ainda mais a situação dos camponeses e de seus familiares em seus espaços de vivência. Por conta desse descaso com a educação rural, a oferta do ensino continuou precária e as taxas de analfabetismo continuaram elevadas. Souza (2014) explica essa situação:

⁶ Esse movimento foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Período em que o educador Paulo Freire propôs um método de alfabetização que tinha por objetivo a conscientização crítica e libertadora do educando. (Souza, 2014).

Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE (2006), mais de 80% da população do campo é analfabeta ou não concluiu o ensino fundamental: 39% das pessoas são analfabetas e 43% têm ensino fundamental incompleto. Dentre as mulheres o analfabetismo chega a 47%, enquanto entre os homens essa taxa é de 38,1%. As taxas para outros níveis de ensino são: 8% para ensino fundamental completo, 7% para técnico agrícola ou nível médio completo e apenas 3% com nível superior. (p. 134).

Conforme o dado exposto pela autora nota-se as elevadas taxas de analfabetismo e a baixa escolarização dos sujeitos do campo que acabou corroborando com isso, em um processo de afirmação de seu atraso social. Portanto, a educação do campo surgiu como uma forma de reivindicar os direitos por acesso a terra, ao trabalho e a educação que até então, estavam desarraigados de sua realidade existencial.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organização e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo. (CALDART, 2004, p. 17-18).

De acordo com Ademar Bogo (2013, p. 102), os movimentos sociais de lutas pela terra a partir de 1980 foi quem colocou a escola no escopo de prioridade da luta por direitos e de formação da consciência dos sujeitos do campo.

2.2 O surgimento da proposta de educação do e no campo

Nessa perspectiva, o movimento social do campo vinculado via camponês fortaleceram a luta pela educação a partir de 1990. Com isso, Fernandes e Molina (2004) afirmam que entram em vigor os “novos paradigmas” para o ensino do campo, em conjunto com as propostas pautadas nos moldes dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que deslumbravam esses direitos antes negados, esquecidos e abandonados “dos povos que permaneceram e permanecem resistindo e produzindo no meio rural” (SANTOS; RODRIGUES, 2013, p. 232).

Na opinião de Molina “esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses” (2012, p. 451). Um marco de muitas lutas e persistências que garantiram aos sujeitos do campo uma educação mais digna.

Segundo Ramos, Moreira e Santos:

Nas duas últimas décadas, a denominação do campo vem-se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. Ela carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o país. (2004, p. 36).

A organização dos movimentos sociais de sujeitos com características e identidade diversas, como os camponeses, os Sem-terra, os ribeirinhos, os extrativistas, os quilombolas, os trabalhadores rurais, os indígenas, os pescadores dentre outros, vem lutando por uma educação **do** e **no** campo, em contraposição ao conceito de educação rural que vigorou por décadas na história da educação brasileira. A partir daí a antiga denominação “*educação do meio rural*” passa a se chamar “*educação do campo*” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 25), com o objetivo de refletir sobre o trabalho camponês e os movimentos de lutas sociais e culturais que buscaram garantir sua sobrevivência diante da realidade em que vivemos hoje.

Ainda segundo os autores:

[...] este *do* campo tem sentido de pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. [...] não basta ter escolas *no* campo; quer se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à História e à cultura do povo trabalhador do campo, portanto uma educação **do** e **no** campo, construída pelos sujeitos do campo e pelas suas organizações de luta. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A educação do campo foi palco de muitas lutas e reivindicações perante autoridades públicas e governamentais pelo direito à terra e a educação, ganharam destaque no país e no mundo através dos movimentos sociais e dos órgãos responsáveis pela educação dos camponeses.

Como se vê, a luta pela terra de trabalho, não é algo recente na história do Brasil, são inúmeros processos de exclusão a que são submetidos os trabalhadores do campo. “O acesso à terra é o pré-requisito fundamental para que se possa compreender a Educação do Campo, pois é na relação com ela que se estrutura a concepção de vida e de mundo dos povos do campo” (NASCIMENTO; RODRIGUES; SODRÉ, 2013, p. 15). Porém, a luta desses trabalhadores, também traz outras questões de igual relevância em seu processo de sobrevivência, que é a questão do direito à educação.

A educação do campo foi considerada, ao longo da história do Brasil, como fator de

mobilidade e civilidade e funcionou de forma precária, estando sempre a servisse dos grupos detentores do poder e dos interesses externos de cada época (SOUZA, 2014, p. 99).

A autora demonstra, nesse trecho, que assim como as políticas de acesso a terra, a educação nunca teve uma política de Estado, no sentido de eliminar as distorções existentes entre campo e cidade. Desta forma, as desigualdades se ampliaram e transformaram a questão do campo no Brasil em um processo mais latente, pois envolve também o direito à educação. “A construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos sujeitos que se constroem construindo-a” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2013, p. 7).

No entanto, quando nos voltamos para os movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), percebemos que eles possuem uma consciência da necessidade de assumir o processo educacional e transformar essa questão em algo que vai além do direito ao acesso a terra, mas que esteja em conformidade com o processo histórico da formação desses sujeitos. Nesse contexto surgiu o “Movimento Por uma Educação do Campo”, em 1998, em Goiás (SOUZA, 2014, p. 136). E a partir do Seminário Nacional em Brasília 2002 “passou a ser chamada *Educação do Campo*” (CALDART, 2012, p. 258).

A partir desse momento podemos compreender que a educação do campo começa a ganhar força na discussão de políticas públicas voltadas aos interesses dos sujeitos do campo, valorizando os conhecimentos socioculturais do lugar de vivência das comunidades rurais e seus familiares.

Segundo Caldart (2011) esse olhar sobre a Educação do campo propõe o debate das questões educacionais, inspiradas nos parâmetros ideológicos da Pedagogia do Movimento⁷, que reflete a formação dos movimentos sociais e se firma na práxis do processo de formação humana, na qual o homem, a partir do seu trabalho e de suas relações sociais de vivência, vai transformando seu espaço e assim, recriando a si mesmo.

Portanto, a identidade da Educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 33).

E é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que

⁷ É do movimento por ter o Sem-terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre a tarefa de fazer educação (CALDART, 2011, p.98).

tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*, capazes de fazer a luta permanente pela conquista. (CALDART, 2004, p. 27).

Essa forma de entender a educação prioriza a construção da identidade dos sujeitos a partir do campo e não apenas no campo, de modo que a expressão “*do campo*” se relaciona ao modo como os sujeitos se organizam e desenvolvem suas relações e práticas coletivas, enquanto a expressão “*no campo*” está mais voltada para o acesso e a oferta da escola rural, como extensão do paradigma tradicional da educação aplicada.

A utilização da categoria Educação do Campo ao invés de educação no campo ou mesmo educação no meio rural, é mencionada no dicionário de Educação do Campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, *et al*, 2012, p. 257).

Nessa discussão a autora nos mostra o exercício que busca com essa categoria de Educação do Campo. É, portanto a construção de novo paradigma educacional, que seja forjado na perspectiva dos movimentos, em que o acesso à educação vai além da presença física da escola no campo, mas que ela seja socialmente comprometida com as diversidades existentes no campo brasileiro. A Educação do Campo, desse modo, estaria vinculada às disciplinas escolares na forma de uma escola popular, a qual segundo Brandão (1984, p. 27) “[...] os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais [...] seja de algum modo estendida ao povo” voltado para a compreensão das condições de vivência dos sujeitos do campo.

Nesse processo, o ensino de Geografia, contribui no sentido de compreender a espacialização dos processos de legitimação dos trabalhadores do campo, em especial, da confirmação do campesinato, como classe trabalhadora que constrói a sua vida a partir da agricultura familiar.

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do Mercado dominado pela agricultura camponesa (FERNANDES; CERIOI; CALDART, 2004, 29).

Essa visão de camponês como classe inexistente e agricultura familiar como forma de trabalho ligada ao atraso, muitas vezes, leva a concepções errôneas que fogem à realidade da situação de muitos sujeitos que vivem no campo, no Brasil. Porém, as evidências da realidade de muitos assentamentos familiares, mostram que a agricultura familiar persiste como forma legítima de trabalho; e, portanto, de vivência de muitas famílias de trabalhadores. O que precisa ser superado é a visão de que a agricultura camponesa é sinônima de atraso e que o agronegócio é a única forma de produção possível no campo. Assim se evidencia:

Um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, Segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 33).

Essa condição de produção é ainda mais nítida em regiões como a Amazônia acreana, onde as condições de vivência no campo atingem dimensões diversas, do que é ser camponês. Isto, pois estamos falando de sujeitos que demonstra tipologias sociais diversas dessa classe camponesa, como: o seringueiro, o colono, o ribeirinho, o indígena, o peão. Nesta perspectiva, aí também está presente concepções diversas de educação do campo e a educação no campo.

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores [...] (SILVA, 2006, p. 61).

No município de Rio Branco-Acre, que é *lócus* desta pesquisa, encontrou importantes subsídios Geo históricos para pensar essa educação do campo. Isto, pois visto que se trata de uma realidade em que o extrativismo da borracha deu origem a muitos trabalhadores da floresta e que representam a luta e a resistência pela terra em que trabalham; assim como, pelo direito a educação como um aspecto fundamental a esses trabalhadores e suas famílias, que têm no campo/floresta o seu lugar de vivência e de crescimento.

Desta forma, embora diretamente não se tenha surgido aqui no Acre nas lutas pretéritas, no âmbito do ensino aprendizagem, a Geografia e a Educação do Campo, são fundamentais no processo de reafirmação da luta desses trabalhadores, para se pensar a educação como uma ação emancipadora do homem rural.

Compreende-se que a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola no e do campo, isto é, de uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para a compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social. (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1130).

Com os processos de transformação da Amazônia acreana, dos conflitos e lutas pela terra desde a década de 1970, vimos surgir uma camada importante de trabalhadores sendo expropriados de suas localidades, ou seja, do interior do Estado para as periferias da cidade, sendo marginalizados, ocupados em subempregos e com pouco ou nenhum acesso à educação. Por este processo de expropriação, fez-se necessário uma contrapartida do Estado com a implantação de políticas públicas de assentamentos rurais para tentar reverter este quadro de exclusão social.

Por conta desse ato de “exclusão” a que estavam submetidos os trabalhadores rurais, foi que os movimentos sociais do campo passaram anos lutando pelo direito à educação de qualidade para todos. Portanto, ela não é e não pode ser uma questão de mercado, mas sim, uma questão de inclusão dos sujeitos nas formas de compreender e se fazer compreendido em lugar de vivência.

Dá a importância da educação e da inserção do conhecimento geográfico no lugar de vivência desses sujeitos, pois são importantes aliados na renovação dos valores, das atitudes e das práticas sociais que dão sentido de pertencimento a terra. Pois, criam e recriam a identidade dos sujeitos na luta pela terra de trabalho e a educação como um direito social, possibilitando a reflexão na práxis da vida, do espaço, do lugar, do território e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente que se apoderou por muito tempo do campo.

Segundo Fernandes (2004, p. 137):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação.

Por ser um campo de complexidades, um dos maiores problemas enfrentados nos assentamentos rurais, segundo Martins (2003), é a dissonância entre as demandas dos

assentados e o discurso adotado nas políticas públicas para atendê-las. O autor toma como exemplo a obrigatoriedade de criação das associações, que condiciona a autonomia do sujeito à inserção nestas organizações e descaracteriza as relações de solidariedade e de coletividade construídas no período de luta pela terra.

As políticas públicas constituem-se nesta desproporção entre o discurso e a gravidade do problema, na posição desafinada do Estado com as necessidades sociais, que vão sendo proteladas e acomodadas. Segundo (FERNANDES, 2004, p. 136) “No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente”. Um importante marco dessa luta foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação do campo, pois de acordo com Fernandes “A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”. (2004, p. 136).

A partir desse contexto, propomos uma discussão sobre os caminhos para uma educação do campo a partir do alcance político com as novas propostas educacionais para o ensino nas escolas de assentamentos rurais de Rio Branco-Acre, entendendo suas particularidades, peculiaridades, dificuldades e processos que vertem nas escolas do campo. Procurando compreender o reflexo dessas políticas educacionais propostas nos últimos anos e como elas podem ajudar a solucionar o problema do direito a terra e a educação dos trabalhadores e seus familiares no contexto da nossa região.

Isto deverá vir nas formas de aprendizagem, da cultura, da ética, da cidadania e nas relações de trabalho relacionando as questões da educação do campo em seu processo histórico de luta e resistência pela territorialização de seu lugar de vida; pelo direito de viver na terra e por uma educação, que seja contextualizada com as bases de vivências dos alunos e de suas comunidades.

2.3 Os caminhos para uma educação do campo

A educação do campo é uma modalidade de ensino que não foi inserida de forma repentina nos documentos legais. Ela surge de um processo de lutas sociais e reivindicações, onde trabalhadores rurais reivindicavam o direito ao acesso à educação de qualidade que valorizasse sua cultura, seu modo de vida e de seus familiares. E “se caracteriza como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis” (SOUZA, 2016, p. 55). Assim, a

educação do campo nasce do conjunto de lutas pela terra, em especial, com as ações do Movimento dos trabalhadores sem-terra; indo ganhar mais efeito como a criação de Políticas como o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – que têm contribuído para a formação de milhares de jovens ao subsidiar cursos em nível superior para os assentados da Reforma Agrária (MOLINA, 2008).

O Pronera foi fundado em 1998, a partir de reivindicação dos movimentos sociais camponeses, como uma política nacional para atender às áreas de Assentamentos de Reforma Agrária, tendo como objetivo promover a educação de crianças, jovens e adultos que vivem ou moram no campo. Portanto, faz parte de uma política pública que possibilita o acesso à educação de trabalhadores e trabalhadoras do campo e de seus familiares garantido nas mesmas condições em que é dado para as pessoas que moram em áreas urbanas.

Segundo Souza (2016, p. 149):

O Pronera é um programa governamental constituído no movimento social por uma educação dos povos do campo. A sua particularidade é ter, na gênese, a participação dos trabalhadores rurais como protagonistas da história da Educação do Campo e, nela, a educação de jovens e adultos, a Educação Superior, a formação continuada e a formação técnica.

Corroborando com a autora, Carvalho (2006) afirma que esse programa também foi fundamental para que os educadores dos assentamentos tivessem oportunidade de continuar os estudos. E a discussão curricular necessita estar atrelada às lutas populares, quando se pensa em Educação do Campo. Sem elas seria impossível conquistar os direitos antes negados.

Segundo Costa (1999, p. 175):

No currículo do MST, assim como no oficial, há uma grande preocupação em formar os jovens para o trabalho. Com uma grande diferença, no currículo do movimento, a intenção é formar os jovens para se libertarem da exploração do capital, enquanto o oficial, ao estar imerso na ideologia burguesa, acaba por aprisioná-los. Nos documentos do movimento pode-se perceber a intenção de construir um currículo específico para o meio rural, ligado à realidade vivida nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Portanto, pode se dizer que o MST vai de encontro à tendência do currículo ser oficial.

Diante deste fato, vimos que a educação do campo ainda é campo de luta, pois se configura em uma política pública em construção que sofre as intempéries conjunturais, econômicas, ideológicas e políticas que a todo o momento circunda os novos rumos do currículo para o meio rural. Pois, “os currículos, de fato, desempenham distintas missões em

diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

As legislações propostas para o ensino do campo, de acordo com a LDB (9.934/96) terá duração de 09 (anos) e será gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, e terá por objetivo a formação básica do cidadão. Acompanhando esta proposta, a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Art. 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.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (CNE/CEB, 2008).

A LDB (9.934/96) no seu Art. 23, explica sobre a organização das séries que podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados etc., para as escolas da cidade e do campo, sempre atendendo ao necessário para o processo de aprendizagem. De acordo com Brasil (1996) em seu § 2º estabelece que o calendário escolar nas escolas do campo deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

As reivindicações dos movimentos sociais atuaram no sentido de ampliar o tratamento sobre a educação das populações do campo, que já a partir da LDB 9.394/96 em seu artigo 28 estabelece que: “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, especialmente” (BRASIL, 2012, p.25). Com isso, se permite que a organização

das escolas do campo, possa se desenvolver em qualidade, respeito às diferenças, adequando-se à organização da vida no campo.

Quando se fala em educação do campo, a LDB foi um avanço, pois desenhou as principais ideias que norteiam legalmente como deve ser as ações direcionadas a essa educação, a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas urbanas, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola. Devendo obedecer especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

De acordo com Souza (2014, p. 129), “o aspecto positivo desse dispositivo foi o de garantir o direito à educação do campo de construir uma proposta capaz de atender às necessidades dos seus sujeitos e sua permanência na escola, mas ainda que tenha oferecido esse direito, o Estado brasileiro não criou nenhuma política para operacionalizá-lo”.

O Decreto n.º 7.352/2010 é criado em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Ele dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o Pronera que no,

§ 4º do Art. 1º do Decreto determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de dar condições de infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa. Até porque que muitos dos que estudam no meio rural, são impedidos de estudar pela falta de transporte que leve os alunos até a escola. E, não raras vezes, os veículos utilizados para o transporte não possuem o mínimo de segurança aos alunos. (BRASIL, 2010).

Como se sabe o transporte escolar é fundamental na vida desses estudantes, uma vez que sem ele, o aluno não consegue chegar a seu ambiente escolar. Cabe aos Estados e Prefeituras, disponibilizar o acesso a esse direito e sempre que possível, fazer um sistema de parceria. O Art. 2º do Decreto n.º 7.352/2010 estabelece cinco princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as

escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Diante do que está posto neste decreto, podemos entender que os sujeitos do campo podem alcançar um patamar significativo em seu desenvolvimento como detentor de características específicas. É nisto que o conhecimento, a aprendizagem e a dignidade da pessoa humana serão fortalecidas em seu ambiente de vivência. Ainda de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 em seu Art. 7º, determina que para desenvolver e manter a política da educação do campo os sistemas de ensino, deverão assegurar:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;

III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

Para a melhoria e adequação da política de educação do campo, criou-se o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (PRONERA, 2010, p.13).

O Pronacampo (2012) tem por objetivo atender aos eixos e disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo. Visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes

públicas de ensino. Como a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Com isso, a educação, em termos de texto de política, dá um salto na busca de melhorias da infraestrutura das escolas, na qualidade da formação de professores, na oferta de recursos didáticos e tecnológicos, bem como qualidade dos transportes destinados ao atendimento das populações camponesas.

Diante do direito de todos a uma educação universal de qualidade que promova o aprendizado das comunidades camponesas, levando em consideração suas especificidades, as diretrizes curriculares instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1 de três de abril de 2002, orientam quanto aos princípios e procedimentos necessários à garantia da universalização do acesso da população do campo, a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como, a elaboração de propostas pedagógicas específicas que contribuam com um projeto de desenvolvimento sustentável, construindo com a participação das comunidades e garantindo uma gestão democrática participativa, com formação inicial e continuada de professores que atuam no campo.

Isso promove o acesso a seus direitos promulgados nas políticas educacionais, respeitando a diversidade cultural e regional específicas dos sujeitos que moram e trabalham no campo. Reafirmando tudo que já foi mencionado, em seu Art. 5º da LDB n.º 9.394, de 1996, que trata das propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A luta por uma educação pública de qualidade tem sido motivo de manifestações organizadas por diversos movimentos sociais, destacadamente o MST, que, trazidas para o âmbito do poder público, têm gerado profundas reflexões e ações no Estado e na sociedade civil, como foi o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, criado em 1998 para atender às áreas de Assentamentos de Reforma Agrária. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, da educação e dos seus sujeitos.

O Pronera possibilitou experiências educativas sincronizadas com a prática social, e, a construção de políticas públicas demonstra a importância da participação da sociedade civil organizada no debate político educacional que gerou grandes conquistas para os sujeitos do campo (CARVALHO, 2006). Portanto, quando se fala nos avanços que a Educação do Campo teve com essas conquistas, ultrapassa os limites da educação escolar, se amplia para o

universo familiar, social, político, cultural, dentre outros. (SANTOS, 2005).

Em face de todas as problemáticas que envolveram a conquista por políticas públicas para a Educação do Campo e um currículo que se aproximasse ao estilo de vida do cidadão em sua comunidade local, podemos pensar esse contexto de lutas dos movimentos sociais como algo emergente e necessário, para que de fato se efetivasse o direito e garantia ao ensino de qualidade ao quais esses sujeitos ficaram “esquecidos” por décadas não só no município de Rio Branco-Acre, mas em todo o Brasil.

2.3.1 O currículo na realidade da cidade e do campo

Os currículos escolares foram criados para atender a todos os alunos, sem discriminação, beneficiando os conhecimentos individuais e coletivos levando em consideração as especificidades de cada local. “Além disso, permite que afirmemos a educação como um direito de todos e cobremos do Estado o exercício da distribuição da cultura e do conhecimento” (FREITAS, 2011, p. 156), pois é no currículo que encontramos os meios de se estabelecer diretrizes para o ensino na cidade e no campo.

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem. (KATO, 2014, p. 42).

Porém, ao analisarmos o contexto atual em que vivemos, podemos observar que, as disposições do currículo escolar único proposta são as mesmas para a cidade e campo. E sendo o campo um espaço diferenciado da realidade da cidade, cabem as escolas do campo com seu corpo docente abordar em suas ações didático-pedagógicas e metodológicas ao ensino de Geografia capaz de se fazer entender o contexto geral e específico de vivência de seus sujeitos. Assim, “adaptando” de forma eficiente os conteúdos geográficos propostos na grade curricular de Geografia, para a realidade dos alunos do campo, tendo em vista as formas de acesso, a localização, os fenômenos naturais, os espaços de vivência e a questão social e cultural em que cada um está inserido.

Com isso, “as condições de funcionamento das escolas rurais apresentam características físicas bastante diferentes das escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação da escola da área rural ainda é bastante carente” (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 23). Portanto, as escolas urbanas se apresentam bem

mais estruturadas do que as escolas do campo, isso também é um ponto que torna precária o acesso ao ensino.

A LDB define para a escola no espaço do campo adaptações dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural para que sejam atendidas as necessidades dos sujeitos levando em conta as características locais ou regionais. O que podemos notar é que, os órgãos que legislam não estão conseguindo distanciar o ensino do campo do ensino da cidade e isso se torna um problema quando se fala nos recursos tecnológicos e pedagógicos nas especificidades do meio rural.

A cidade inspira a maior parte dos textos legais nos documentos que norteiam o currículo de ensino e utiliza a palavra “adaptação” várias vezes, remetendo a tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 19).

Ainda segundo o Caderno de Educação do Campo:

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento. O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (2004, p. 33).

Nesse contexto proposto pelas políticas públicas voltadas para a educação do campo, a oferta de um currículo único para atender a demanda dos sujeitos do campo, não parece tão favorável. Pois, lidamos com sujeitos de características socioculturais diferenciadas do contexto da cidade. Dessa forma, Fernandes e Molina (2004, p. 6) afirmam que os sujeitos do campo “necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental”, sem torná-los dependentes da cidade, mas que precisa se relacionar com ela. Com isso, é importante que o currículo de ensino das escolas seja trabalhado dentro do contexto real e na construção da identidade de cada sujeito no processo de aprendizagem, sem distinção, tanto na cidade quanto no campo, mas sempre levando em conta suas especificidades locais ou regionais.

Reconhecemos o papel relevante da instituição escolar, da escola, mas entendemos que ela é uma entre muitas outras instituições “educativas” em uma sociedade, responsáveis pela formação da juventude. [...] No ambiente capitalista, como tendência geral, este conjunto de instituições está a serviço primeiro do capital, facilitando as condições gerais de funcionamento do sistema, bem como sua

manutenção (FREITAS, 2011, p. 157).

Dessa forma o ensino ofertado para o cidadão da cidade não pode ser igual ao do campo, pois são espaços de vivências diferentes; muito embora o conteúdo deva ser equivalente. Daí a escola desempenha um papel importantíssimo em conjunto com seus docentes ao fazer com que esse ensino seja apropriado dentro de cada espaço de vivência seja no campo ou na cidade. Pois, vivemos em meio a uma sociedade que vive as mudanças constantes de transformação da realidade exigida pela era do capitalismo (trabalho assalariado, tempo de mercado, vida urbana, artificialização do espaço vivido etc.).

Portanto, “essa ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade” (FREITAS, 2011, p. 158). Essa fala nos remete ao que foi tratado anteriormente, e é um desafio trabalhar o currículo de ensino voltado ao aprendizado da cidade, no ensino do campo. Isto, pois os conteúdos geográficos podem até serem os mesmos a se ensinar, mas, não tem a mesma eficácia na forma de produção do lugar, da realidade vivida e na construção de identidades dos sujeitos. Daí, a importância do professor e uma formação voltada para esta realidade. Ainda segundo o autor:

Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser “atualizado” pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos (FREITAS, 2011, p. 158).

Pois “em sua cotidianidade, os grupos camponeses no campo e na floresta desenham ações que conformam seus traçados de trabalho, vida familiar e comunitária, formando ambientes de circulação e de práticas sociais mais localizadas” (SILVA, 2011, p. 87). Portanto, neste entendimento, os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo constante de construção e reconstrução com o tempo, e o currículo escolar deve buscar atender a essas necessidades do espaço de vivência de cada sujeito, levando em consideração, suas especificidades culturais, locais e regionais.

Essas especificidades foram de grande importância para que, pelo menos, em “parte” os alunos e as comunidades rurais tivessem seus direitos garantidos e que os professores pudessem ministrar seus conteúdos, seguindo as necessidades dos alunos em seus espaços de vivência.

No Brasil houve várias discursões em torno dos documentos que norteiam os

componentes curriculares de ensino para a cidade e para o campo, hoje ainda podemos ver que há resquícios de modelos pedagógicos da cidade impetrado de forma “disfarçada” no campo. Com isso, abre portas para se promover a reestruturação nos componentes curriculares de ensino para a educação do campo. Conforme Moreira et al (2014, p. 7):

O currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica do campo.

Diante dessas atenções, o currículo deve promover nas escolas, seja ela da cidade ou do campo, condições de preparar nossas crianças e nossos jovens para o acesso a uma educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação na vida social por concreto. E para que isso aconteça é necessário que as políticas educacionais coloquem em prática a qualidade da formação e do aprendizado a ser oferecida a todos os estudantes sem exceção.

Esse ensino de qualidade, estamos nos referindo à sociedade do campo ou da cidade, demanda que o sistema educacional proponha uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade a que estão expostos nossos alunos, considerando seus interesses, suas motivações e que garanta ensino-aprendizagem necessárias a formação de cidadãos autônomos, criativos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência e responsabilidade no interior ou fora de suas localidades.

Dessa forma ao trabalhar com as culturas locais, é de fundamental importância para analisar seus “aspectos repressivos e seu mecanismo de discriminação, para que se transcenda do local ou regional na afirmação de liberdade, de autonomia e do respeito ao outro” (LUCÍOLA et al, 2014, p. 37). Esse trabalho se remete a uma coletividade, onde as práticas sociais sejam produtos da vivência e das suas relações. Ainda conforme a autora:

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Levando por uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis para proporcionar aos estudantes um melhor aproveitamento do conhecimento (LUCÍOLA, et al, 2014, p. 43).

Nesse contexto, podemos observar a importância da participação da escola em conformidade com as propostas curriculares que abordam e se preocupam com as várias

formas de promover o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo e oportunizando o acesso ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, readequando o ensino e selecionando os conteúdos de forma a auxiliar os alunos em seus modos de vivências socioculturais sejam na cidade ou no campo.

O que podemos entender com isso, é que a educação proposta para a cidade sempre vai estar um passo a frente da proposta para o campo, pois o currículo adotado para os dois é o mesmo, mas na prática são postos em realidades muito diferentes. As especificidades propostas para o ensino do campo ainda são muito carentes, precisa de mudanças nas metodologias adotadas, nos conteúdos trabalhados, nos objetivos e nas formas de avaliação propostas.

O ensino do campo se consoma como uma ferramenta que pode fortalecer as condições de vida e permanência na terra, pela qual se busca a manutenção de sua cultura identitária, que vai se constituindo na lógica de sobrevivência dos trabalhadores do campo.

Diante dessa situação, se torna necessário ter bastante atenção no ensino dos conteúdos geográficos propostos na grade curricular para o ensino de Geografia e as formas metodológicas praticadas no contexto das escolas de assentamentos rurais.

2.4 Conteúdo e vinculação com a realidade e o livro didático

Quando nos reportamos aos conteúdos e sua vinculação com a realidade e o livro didático de Geografia, podemos compreender o grau de importância e relevância que isso tem dentro do contexto da educação escolar do campo. Através da mesma, se faz necessário, uma reorganização nas formas de promover o aprendizado levando em consideração às reais necessidades dos alunos no âmbito espacial, sociocultural, político e econômico etc.

Nesse contexto a escola, o professor e os alunos se tornam peças fundamentais para estabelecer a relação de aprendizagens dos conteúdos geográficos de ensino, a utilização e o manuseio corretos do livro didático como ferramenta de aprendizado, vinculando-os e adaptando-os a realidade de cada um. Temos, assim, o ensino como atividade importantíssima a ser desenvolvida dentro ou fora da escola, cujo centro está à aprendizagem e o estudo dos alunos, isto é, “a relação cognoscitiva do aluno com as matérias de ensino; o processo didático como mediação de objetivos e conteúdos tendo em vista a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 1996, p. 127).

De acordo com Castrogiovanni, Callai e Kaercher, (2008), o conteúdo de Geografia se torna um material necessário para que o aluno construa seu conhecimento e aprenda a pensar

o mundo e sistematizar suas ideias, seus saberes de modo a produzir conhecimentos que os levem ao confronto com outros conhecimentos formados no ambiente que os cercam.

Com isso, podemos entender que os conteúdos presentes nos livros didáticos de Geografia devem ser ministrados como uma forma de levar os alunos à realização recíproca de troca de conhecimentos, pelos quais os mesmos não sejam ministrados como uma forma mecânica de se reproduzir a matéria de ensino. Daí a importância de se vincular os conteúdos geográficos do livro didático de Geografia a realidade de vivência dos alunos do campo onde os mesmos, possam reproduzi-los em outros ambientes de seu convívio social e ao mesmo tempo. Pois de acordo com Libânio:

O ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Através do ensino criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes e, nesse processo, os alunos formam suas capacidades e habilidades intelectuais para se tornarem, sempre mais, sujeitos da própria aprendizagem. Ou seja, a matéria a ser transmitida proporciona determinados procedimentos de ensino, que, por sua vez, levam a formas de organização do estudo ativo dos alunos. (LIBÂNIO, 1994, p. 128).

Diante do exposto, podemos perceber que os conteúdos têm um significado muito importante na formação de conhecimentos que perpassam os conteúdos conceituais, dando-lhes uma preparação para promover conhecimentos atitudinais e valorativos que possam fornecer habilidades para aprender a aprender vinculando-os no seu espaço de vivência e formação, seja escolar ou familiar.

Conforme destaca Cavalcanti (2012), os conteúdos atitudinais e valorativos se referem à formação dos valores, atitudes e convicções que perpassam os conteúdos referentes a conceitos, fatos, informações e procedimentos. Portanto podemos observar que os conteúdos do componente curricular da Geografia se tornam essenciais para propiciar atitudes participativas do aluno na construção e produção de conhecimentos de seu espaço de vivência.

A Geografia se fará diferente de acordo com o problema enfrentado e o engajamento do sujeito do conhecimento. O “ensino é cheio de desafios novos que qualquer modelo pronto vai ignorar” (VESENTINI, 2008, p.15). Pois, o ensino não está pronto e acabado; ele vive em constante processo de transformação e reprodução. Além do mais, os alunos uma vez deparados com essa realidade de aprendizado, que lhe proporciona uma visão mais efetiva do conteúdo, podem rever seus conceitos e valores numa visão crítica e formadora de opiniões que vão além da sua realidade local. Ainda segundo o autor:

E se o professor não raciocinar em termos de "ensinar algo", e sim de "contribuir para desenvolver potencialidades" do aluno, ele verá que o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação, e que o educando pode e deve tornar-se coautor do saber (com estudos participativos do meio, debates frequentes, textos e conteúdo adequados à realidade social e existencial dos alunos etc.). (VESENTINI, 2008, p. 15).

Em virtude dessa realidade, a aprendizagem dos conteúdos geográficos deve estar relacionada com os preceitos do livro didático, pois os mesmos devem ser formulados para atender as várias formas de ensino e aprendizagem propostas nos currículos escolares. Os livros didáticos são disponibilizados nas redes de ensino vinculados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e são distribuídos gratuitamente á professores e alunos da rede pública de ensino. Assim, perante situações espaciais dispare, o livro didático tem o papel de ajudar na equalização de uma realidade mais distante do conteúdo ali retratado, no confronto como uma realidade próxima, cheia de conteúdo geográfico, mas que pouco aparece nesses instrumentos de ensino.

O LD⁸ é um excelente meio de veicular o conhecimento, pois é um recurso didático bastante utilizado pelos professores e alunos, no auxílio ao processo de ensino aprendizagem. Segundo Libânio (1994) os livros didáticos, como instrumento de uso na sala de aula, mostram a força de informações que o professor pode proporcionar na formação de ideias sobre a vida, o trabalho, que não têm correspondência na realidade.

Desde a institucionalização do ensino brasileiro em 1930, o livro didático centraliza a responsabilidade do ensino coletivo e institucionalizado, por isso pode ser considerado o recurso mais antigo e é utilizado até hoje. Assim, o livro serve como apoio às atividades e reflete a organização da prática pedagógica do professor, direcionando o currículo escolar. (KATO, 2014, p. 12).

Como podemos notar na fala da autora, o LD, além de ser um elemento de aprendizagem, presente nas políticas públicas educacionais, expressam uma significativa importância na vida de professores e alunos, uma vez que é um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Castellar e Vilhena (2014, p. 137), “em tempos de multimídia, computadores, ensino a distância e outras inovações tecnológicas na educação, o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado”. Nessa perspectiva, Lopes (1992) afirma que o livro didático, utilizado por professores e alunos como auxiliar no

⁸ Livro Didático.

processo de construção do conhecimento, apresenta um grande poder de penetração e sustentação do ensino, proporcionando ao aluno relacionar e interagir os conteúdos formais com seu cotidiano de vida.

É por meio do livro didático que a sociedade, ou uma parcela dela, estabelece o que deve ser lembrado e o que é realmente importante conhecermos em determinado período. Essas questões estão vinculadas às finalidades do ensino, as quais estão representadas nos livros didáticos, o que lhes atribui um caráter de difusor de determinados visões de mundo. É importante lembrar que, assim como essas visões de mundo mudam, definindo o que se considera certo ou errado em determinados momentos, isso se evidencia também nos livros didáticos. (CASTROGIOVANE et al, 2014, p. 165).

O uso do livro didático de Geografia em sala de aula é uma ferramenta tão importante no trabalho pedagógico do professor, que pode levar os alunos a sair dos conhecimentos de uma realidade abstrata para uma realidade mais concreta. Entretanto, as formas como esses alunos se apropriam do LD para realizar seus estudos e obter os conhecimentos necessários à sua realidade, precisa estar bem ajustados às ações didáticas pedagógicas dos professores na sala de aula.

O professor deve direcionar suas aulas de forma mais próxima possível do contexto social, cultural, político e econômico em que o aluno vive não ficar somente ensinando conteúdos que facilitem sua ação pedagógica de forma mecânica e memorativa, pois, alguns livros didáticos trazem em sua essência os interesses da classe dominante, logo mascarando a real situação quanto à realidade vivenciada pelos alunos.

Nessa perspectiva, o professor do campo precisa selecionar bem os conteúdos geográficos dentro de cada eixo temático, pois conforme Brasil (1998, p. 37), o “critério para seleção fundamenta-se na importância social e formação intelectual do aluno”, permitindo ao professor “uma ampla reflexão sobre os diferentes enfoques que poderão ser feitos pela Geografia na busca da explicação e compreensão dos lugares do mundo”. Adequar os conteúdos ao contexto geográfico do lugar de vivência do aluno camponês será um elo de formação entre sua identidade e a produção do lugar.

De acordo com Fernandes (2004, p. 137), “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”. Entretanto, o professor precisa levar em consideração a melhor maneira de utilização do LD de Geografia em suas aulas, adequando os conteúdos a serem ensinados com a realidade geográfica do lugar em que a escola está inserida, buscando superar alguns pontos de fragilidades apresentadas na utilização desse recurso didático, tais como: uso de forma

memorativa, repetitiva e descritiva; formas de alienação; não relacionamento com outros recursos didáticos; conteúdos que reforçam privilégios, submissão e conformismo e ter o livro didático como único recurso a ser utilizado nas aulas.

A partir dessas informações, os professores devem ter muito cuidado para não se tornarem reféns do LD, que os submete a um processo de alienação e por isso, reproduzem em sala de aula, as desigualdades existentes na sociedade. Segundo Pontuschka (2007, p. 343), “o livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, mas existem fatores limitantes para tal”.

Diante dessa situação e dos problemas que circundam o ensino escolar no campo, um bom planejamento metodológico por parte do professor, permite organizar o trabalho diante das necessidades da escola e dos alunos. E a partir da seleção criteriosa dos conteúdos, objetivos, metodologias e das formas de avaliação, o docente define as ações para que ocorra a construção do conhecimento, que lhes capacitem a construir e reconstruir sua identidade auxiliando o aluno do campo na leitura do espaço geográfico como agente transformador.

Na opinião de Silva (2019, p. 52) quando “pensamos em educação escolar, somos levados a compreender a importância do professor, como profissional que é responsável por esse processo”. Pois, segundo Severino (2001), em toda forma de ensinar e aprender há uma relação pedagógica e que em meio ao processo de ensino-aprendizagem deve haver uma relação de intencionalidade entre professor e aluno.

De acordo com Castellar e Vilhena (2014, p. 139) “a possibilidade de trabalhar o livro didático relacionando-o com a vida cotidiana é essencial”. O problema é que nem todos os docentes têm essa visão e acabam por utilizá-lo e trabalhá-lo de qualquer jeito, focando apenas em aulas memorativas e escritas, impossibilitando que os alunos, na maioria dos casos, desenvolvam seu conhecimento cognoscitivo de forma eficaz. Ainda segundo as autoras, isso reflete:

Um dos problemas recorrentes nas aulas é a má utilização do livro, na medida em que apenas se memoriza o que está escrito e não se analisam os dados e as informações presentes nos textos didáticos, não criando também outras possibilidades de ampliar o conhecimento escolar. (CASTELLAR; VILHENA, 2014, p. 139).

De modo geral, o que se observa é que a escolha do livro é realizada, muitas das vezes, sem uma reflexão minuciosa dos conteúdos geográficos propostos baseando em critérios superficiais e não pedagógicos (KATO, 2014, p. 35). Por isso, é necessário que os professores

de Geografia tomem mais cuidados quanto a isso, pois os livros de Geografia se bem selecionados se tornam cruciais na hora de ministrar os conteúdos propostos. Sendo assim, o professor pode tornar seu uso mais eficiente, inclusive para trazer ao aluno informações de realidades mais distantes do seu espaço vivido. O professor pode contextualizar seus objetivos de trabalho com o uso de outros instrumentos de aprendizagens, tais como: vídeos, revistas, outros livros e obras, documentários, vivência dos alunos, entre outras fontes.

Dessa forma, o docente pode confrontar o conteúdo presente no LD de geografia, aprovado para uso em sala de aula, com a realidade de vivência que circunda o próprio aluno. Isso quer dizer, que o professor tem em suas mãos ferramentas para tornar o ensino mais atrativo e o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a formação de sujeitos críticos, preparados e qualificados para o mundo globalizado.

Com o intuito de adequar os conteúdos propostos nos livros didáticos de geografia a sua utilização pelos professores, segundo Castellar e Vilhena (2014), o governo vem adotando políticas públicas para avaliar os livros didáticos existentes no Brasil. Assim, implantou em 1996, um sistema específico, cujas justificativas se davam pelo fato de o governo ser o maior comprador das obras e de perceber uma enorme gama de erros conceituais e inadequações de conteúdos e linguagens. Conforme as autoras:

[...], o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ganhou visibilidade, e as escolas brasileiras puderam ter livros com melhor qualidade técnica e pedagógica, na medida em que a avaliação interferiu na qualidade científica e gráfica. Consideramos um programa autônomo para discussão, devido à amplitude e proporção quanto aos aspectos da organização, distribuição, qualidade, bem como o caráter assumido no âmbito de uma política educacional brasileira (CASTELLAR; VILHENA, 2014, p. 141).

Tendo em vista todas essas informações, podemos chegar ao entendimento de que as políticas direcionadas à melhoria e adequação dos conteúdos, em especial os geográficos, presentes nos livros didáticos de Geografia a serem ofertados nas escolas do campo, têm uma função primordial na vinculação da realidade e do contexto social de vivência de nossos alunos. Devendo o governo, a escola, e os professores trabalharem em conjunto para promoção do ensino de qualidade em que as aprendizagens se efetivem em sua totalidade. Levando em consideração os conhecimentos e as particularidades locais e regionais dos espaços de vivência de cada aluno.

Portanto, o livro didático de Geografia deve abordar conteúdos o mais próximo possível da realidade desses sujeitos; ao mesmo tempo indicar/sugerir e flexibilizar para que o

professor possa desenvolver metodologias para que o aluno descubra o conteúdo geográfico que está presente também em sua realidade de vida cotidianamente.

2.5 A organização das escolas de assentamentos rurais no município de Rio Branco-Acre

Na Resolução CEE/AC N.º 168/2013, estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo no Estado do Acre. Ela aponta em seu artigo 1.º que a Educação do Campo no Estado do Acre é destinada às populações de seringueiros, índios, agricultores, ribeirinhos, castanheiros, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária.

De acordo com a SEE-AC (2021), as escolas de assentamentos rurais no Acre estão classificadas em escolas de fácil acesso: Classes seriadas (Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais e Ensino Médio). Escolas de médio, difícil e difícilíssimo acesso: Ciclos de aprendizagem (Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais e Ensino Médio com Ciclos de aprendizagem I e II). Escola com pedagogia da alternância.

Observe os quadros 1 e 2 que demonstram o funcionamento das escolas seriadas e de ciclos de aprendizagem.

QUADRO 1- MODELO DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS SERIADAS

Os alunos ficam alocados em salas de acordo com o ano-série que está matriculado, assim, os professores são lotados em acordo com cada etapa.
Etapa Ensino Fundamental anos iniciais: Um pedagogo para cada ano-turma.
Etapa Ensino Fundamental anos finais: Os professores são lotados de acordo com a formação específica do componente curricular a ser ministrado, assim, temos um professor para cada um dos seguintes componentes: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Espanhol, Arte, Religião e Educação Física.
Etapa Ensino Médio: Os professores são lotados de acordo com a formação específica do componente curricular a ser ministrado, assim temos um professor para cada um dos seguintes componentes: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Espanhol, Inglês, Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia.

Fonte: Adaptado pela autora (SEE-AC, 2021).

QUADRO 2 - MODELO DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS EM CICLOS DE APRENDIZAGEM

Ensino Fundamental anos iniciais (1ª a 5ª série)	Ensino Fundamental anos iniciais (6ª a 9ª série)	Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries)
Os alunos são agrupados em uma única sala, de acordo com o ciclo, e desenvolvem atividades conforme as habilidades e competências do ano de sua matrícula.	Os alunos são agrupados em uma única sala, de acordo com o ciclo, e desenvolvem atividades conforme habilidade e competência do ano correspondente a sua matrícula.	Os alunos são agrupados em uma única sala, de acordo com o ciclo, e desenvolvem atividades conforme habilidade e competência do ano correspondente a sua matrícula.
O professor será unidocentes, ministrando aulas para os alunos dos diferentes anos do ciclo.	Os docentes serão alocados da seguinte forma: 01 docente atende a área de Linguagens (Português, Arte, Inglês e Espanhol). 01 docente que	Os docentes serão alocados da seguinte forma: 01 docente atende a área de Linguagens (Português, Arte, Inglês e Espanhol). 01 docente que atenda a área de Ciências Humanas

	atenda a área de Ciências Humanas e Ensino religioso (Geografia, História Religião). 01 docente que atenda as áreas de Matemática e Ciências da Natureza (Matemática e Ciências). Cada docente cumprirá a carga total de 280 horas e será feito o rodízio.	(Geografia, História, Filosofia e Sociologia). 01 docente que atenda as áreas de Matemática e Ciências da Natureza (Matemática, Química, Física e Biologia). Cada docente cumprirá a carga total de 280 horas e será feito o rodízio.
	O professor de Educação Física será itinerante, ministrando aulas no contra turno até finalizar a carga horária e passar a atender outra turma.	O professor de Educação Física será itinerante, ministrando aulas no contra turno até finalizar a carga horária e passar a atender outra turma.

Fonte: Adaptado pela autora (SEE-AC, 2021).

A rede escolar em assentamentos rurais no município de Rio Branco Acre, está composta de 58 unidades de ensino que ofertam o Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Dentre elas: 15 ofertam o ensino seriado, 39 ofertam o ensino diferenciado⁹ e (04) não estão em oferta de ensino para o (1º ao 5º ano). No ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 16 oferecem ensino seriado, 23 oferecem ensino diferenciado e 19 encontram-se sem funcionamento, pois não tem aluno matriculado. Para o Ensino Médio 07 oferecem ensino seriado, 12 ensino diferenciado e 39 estão sem funcionamento para essa modalidade. Nessas escolas, o Projeto Político Pedagógico deve se fundamentar na concepção de homem do campo, sujeito ativo no processo de seu desenvolvimento histórico e social, nas especificidades de cada nível e modalidades da Educação Básica.

De acordo com Resolução CEE/AC n.º 168/2013 (ACRE, 2013, p. 7) no seu Art. 10 parágrafo único, o currículo a ser ofertado deve contemplar:

- a) a Base Nacional Comum, abrangendo obrigatoriamente o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo Físico e Natural e da realidade Social e Política do Brasil, o ensino da Arte, da Educação Física, Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, e ainda, conteúdos da História e da Cultura Afro-brasileira, conhecimento da História e da Geografia do Acre e nas Escolas de Educação Indígena, o conhecimento da História e da Cultura de cada povo Indígena;
- b) a parte diversificada incluindo, pelo menos e onde houver possibilidade, uma língua estrangeira a partir do 6º ano, e duas línguas estrangeiras para o ensino médio;
- c) a garantia dos direitos humanos com destaque, para todas as questões de gênero, raça, cor e religião;
- d) a Educação Ambiental.

Assim, de modo geral, escolas de assentamentos rurais estão caracterizadas como espaços que promovem o ensino e a interação entre sujeitos que vivem e moram no campo. Elas nasceram de lutas e tensões, começando pelo “direito: a terra. Que é trabalho, vida e

⁹ Escolas que fazem parte do Programa “Caminhos da Educação do Campo” destinado às escolas Estaduais do Acre de difícil e difícilíssimo acesso da Zona Rural do Estado do Acre, com base no parecer CEE/AC nº 12/2021.

dignidade. Que é educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 15).

As escolas de assentamentos rurais no Acre, como já tratamos, podem ser entendidas a partir do contexto dos sujeitos sociais que as formam, como: agricultores, ribeirinhos, camponeses, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos que representam o campo. Aqui, pode-se dizer também que essas escolas nasceram de um regime de disputa/luta e persistência pelos direitos a uma educação de qualidade e igualdade voltada as comunidades que moram ou vivem no campo. Nisto, se busca “uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e a tecnologia socialmente produzidas e acumuladas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14). Coisa que há muitos anos ficou longe da realidade das escolas de assentamentos rurais no Acre e no mundo e só vieram a melhorar com a aprovação de políticas públicas voltadas ao campo, já nas últimas três décadas passadas.

Diante da morosidade de implantação das diretrizes, o Governo Lula, por força da pressão dos movimentos sociais e instituições diversas, criou em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Segundo o MEC, a secretaria teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). (CAMPOS; OLIVEIRA, 2012, p. 238-239).

Dessa forma “a escola aparece como uma necessidade de famílias assentadas com crianças pequenas, que não podem ficar fora da escola, e pela longa “espera” em acampamentos para a conquista da terra” (VENDRAMINI, 2010, p. 3). Com isso, a escola precisa investir na construção de conhecimentos potencializadores, que possibilitem as comunidades de assentamentos rurais produzirem seu espaço e construir seus modelos de trabalho familiar, bem como manter seus filhos na escola, ter acesso aos meios tecnológicos, políticos, econômicos e sociais, impregnados nas relações de trabalho garantindo a melhoria na qualidade de vida de todos que moram e sobrevivem do campo. Ainda segundo a autora:

Além de uma necessidade, a escola deve ser diferente. Tal concepção também já aparece nas primeiras iniciativas educacionais do MST. Ser diferente da escola tradicional, da escola da cidade, da escola que subordina, da escola que se reduz à sala de aula, da escola que nega o movimento social e suas lutas. As famílias querem uma escola que, além de instruir seus filhos, seja um espaço acolhedor, abertos às suas crianças, com educadores identificados com suas causas. Assim nasce a preocupação com a escola e com a educação de forma mais ampla. (VENDRAMINI, 2010, p. 3).

Contudo, segundo Arroyo (2004) “a escola foi feita para garantir direitos, porém ela,

infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos”. “Estas causas estão ligadas a fatores internos e externos ao sistema educativo” (HADDAD, 2012, p. 219). Portanto, é necessário que as políticas públicas educacionais sejam revistas e fiscalizadas, organizando as ações didático-pedagógicas previstas nos currículos de ensino para as escolas rurais respeitando os sujeitos em suas especificidades e garantindo-lhes uma formação humana, ética, política, econômica, social e cultural para a vida.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e de cultura, valores e identidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não pra fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14).

Quando pensamos as escolas de assentamentos rurais em Rio Branco no Acre, imaginamos espaços direcionados a formação humana e social dos sujeitos que vão além dos conhecimentos formais. É nesta estrutura que buscamos pensar o papel pedagógico da escola em conjunto com as políticas educacionais, proposta para atender e promover o ensino de qualidade adequado aos estudantes das áreas rurais, bem como, relacionar os componentes curriculares direcionados ao alcance deles em seu ambiente formal e não formal, abrangendo seu cotidiano e de seus familiares.

Ademais, partimos do princípio de que se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. “A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado” (CALDART, 2004, p.121). Neste sentido, as escolas de assentamentos rurais devem proporcionar um ambiente que direcionem a uma construção coletiva dos conhecimentos, da cultura, das práticas sociais e da vida como um todo. Ainda segunda a autora,

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos. Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, de processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores [...] (CALDART, 2004, p. 122).

A partir deste entendimento, podemos compreender que o sistema educacional tem função primordial de oferecer aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes maneiras

de se inserir no contexto social, político, econômico e cultural de desenvolvimento e construção da cidadania e seus significados. Para tanto, as políticas educacionais que regem o ensino das escolas de assentamentos rurais no Acre, têm papel fundamental em promover ações de ensino para que de fato seja assegurado o direito a aprendizagem dos estudantes.

Mediante esse contexto, podemos compreender que as escolas de assentamentos familiares no Acre refletem um importante cenário que requer do poder público maior atenção e organização quanto ao contexto das diretrizes curriculares de ensino para as populações que vivem no campo. De forma que os conteúdos geográficos a serem ensinados nas escolas, verdadeiramente atendam às necessidades cognitivas dos alunos, levem em conta sua formação identitária e a produção geográfica de seu lugar de vivência. Isso acaba se concretizando nas práticas metodológicas docentes desenvolvidas no ambiente escolar.

As ações didático-pedagógicas das escolas de assentamentos familiares acreanas seguem padrões em que o trabalho do professor, os conteúdos, as metodologias de ensino, os objetivos, e as formas de avaliar os sujeitos do campo requerem maior efetividade na teoria e na prática. Dessa forma, a Geografia assume um importante papel em articular os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana com os conteúdos ensinados na sala de aula. Portanto, “cabe ao Ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados” (FERREIRA, 2015, p. 29).

Ela também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. Assim, o currículo de Geografia deve apresentar conteúdos que abordem a cidadania, a ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, a moral, projetos que envolvam a comunidade escolar em conjunto com os eixos temáticos e algumas estratégias para que o professor possa desenvolvê-las dentro do seu planejamento de trabalho. Assim efetivando, de fato, as ações que priorizem um ensino eficiente e necessário à aprendizagem dos alunos que estudam nessas escolas.

2.6 Educação rural no contexto acreano

Ao nos referimos ao município de Rio Branco-Acre, nos deparamos com uma área vista sob a ótica da floresta e do extrativismo. Território dos povos indígenas, ribeirinhos, colonos, pescadores, quilombolas, entre outros que utilizam a floresta como um espaço e meio de autosustentação e vivência. A floresta enquanto espaço produzido se revela pelas riquezas

não apenas naturais, mas socioculturais caracterizando esses sujeitos que aqui vivem a séculos.

Assim, encontramos no Acre espaços que compreendem os Projetos de Assentamentos Rurais, como forma de ocupação da terra. São nestes espaços produzidos que aqui contém os elementos para uma breve análise da trajetória histórica de formação desse território, bem como a realidade e as possibilidades de desenvolvimento de uma educação do campo. (SILVA, 2019).

Na Amazônia, os conflitos pela posse de terra se intensificaram a partir da década de 1970, com a expansão da fronteira agropecuária para a região. No Acre, especialmente, os seringueiros, a partir dos sindicatos dos trabalhadores rurais e movimentos ambientalistas desse período, lutavam pela permanência da floresta (do seringal), como lócus de trabalho. Para essa análise, buscamos a caracterização de Amazônia-acreana, utilizada por Silva (2005), em que ele aponta:

[...] sobre a territorialização regional que se concretiza a partir do Acre, no âmbito da Amazônia Sul-Occidental. Com isto, podemos fixar pontos básicos que nos permitam a apreensão da nítida definição de uma formação regional nesta parte da Amazônia: a “Amazônia-acreana” (p. 45).

Tomamos para esta reflexão, a importância de uma educação do campo e da floresta, porque teremos como recorte espacial escolas de assentamentos rurais familiares que estão inseridos na lógica do campo/floresta caracterizado pelas atividades agroextrativistas, pela agricultura, pela pecuária entre outras atividades diversas que aí é praticada. Quando referimos à floresta, destacamos a vocação dos trabalhadores nordestinos que migraram para a região amazônica em busca de riquezas e que encontraram aqui a realidade diferente, mas que conseguiram estabelecer ao longo do tempo uma relação de sobrevivência com este espaço. Que foi propiciada a partir do extrativismo da borracha e de outros produtos, que lhes garantiram o trabalho e o sustento de sua família.

No que diz respeito à educação do campo, buscamos utilizar estes conceitos importantes na formação escolar (o trabalho, a floresta, a comunidade, a escola, o assentamento) como ferramenta que possa valorizar o desenvolvimento do espaço rural. Ele esteve durante muito tempo esquecido no planejamento do Brasil moderno, voltado unicamente para a cidade como lócus possível de desenvolvimento social e econômico.

Enquanto o operário, o camponês (dadas às relações sociais que comandam o capital) são suprimidos nas fábricas, no campo, o que faz aumentar as condições de dependência da classe trabalhadora, o Estado assume o papel de agente interventor,

normalizador da ordem, multiplicando mecanismos que a escola possa encampar, como estratégia de sobrevivência dos despossuídos (a comida, o banho, os pais adotivos etc.). (CALAZANS, 2010, p. 19).

No campo encontramos outra realidade educacional, do ponto de vista da cultura, da divisão social do trabalho e mesmo da forma como estes percebem e valorizam o seu espaço de vivência. Neste sentido, o contexto, o entorno desses sujeitos devem ser um aspecto fundamental a ser levado em consideração nesse primeiro momento da educação infantil. Nessa perspectiva, Brasil (1998) afirma que o estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos geográficos selecionados devem permitir que o sujeito do campo seja capaz de construir sua identidade com o lugar onde vive e – em sentido mais abrangente – com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais e culturais etc.

Assim para que haja um alcance prático e efetivo desses conteúdos na realidade do sujeito do campo, é preciso que os professores recebam formação, capacitação e qualificação dentro do contexto específico dos sujeitos do campo, pois, os professores são formados na cidade e vão ministrar aulas na zona rural, o que na opinião de Silva (2019, p. 68):

Ao assumir este aspecto, os professores podem ter uma formação inicial que seja preponderante em sua prática, neste caso, em alguns Estados já concentram a formação inicial dos professores com vistas às práticas pedagógicas do campo, mas na ausência disso, a prática docente e a construção de uma identidade docente, baseia-se numa concepção generalizada, que privilegia o espaço urbano, ao qual está inserido.

Com isso, muitas das vezes, os conteúdos, metodologias, objetivos e formas de avaliação são impregnados nas raízes urbanas, delimitando as formas de aprendizagens dos alunos do campo aos hábitos e costumes da cidade. Refletindo muita das vezes em uma aprendizagem que não leva em conta a especificidade dos povos do campo e da floresta, podendo delimitar ainda mais, as formas de ensino que valorize a cultura, os costumes, o trabalho familiar, a vida prática e coletiva desses sujeitos. Esse ensino desprendido da realidade vivida, ainda pode funcionar como uma força estimuladora para que, no futuro, a evasão do rural para o urbano seja vista como consequência normal na vida desses jovens

Assim na perspectiva de Arroyo (2012, p. 361):

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores

urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo.

Ao evidenciarmos esse contexto, podemos perceber que as escolas rurais no Acre ainda se encontram nesse processo, o ensino se apresenta de forma muito precária e restrita nestas localidades. É preciso ser adotadas políticas e ações didático-pedagógicas mais efetivas que auxiliem o conhecimento de vida e cotidiano dos alunos, levando em consideração a realidade em que se encontram as escolas rurais.

Portanto, a necessidade do sistema de ensino e suas legislações em colaboração com os gestores das escolas de assentamentos rurais reestruturarem suas metodologias, seus objetivos, seus métodos, suas práticas sociais e didático-pedagógicas. Para investir na qualificação do corpo docente, a fim de promover um ensino inclusivo que atenda as especificidades locais e regionais de todos os sujeitos que vivem no campo.

Alguns estados apenas preveem, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região. (BRASIL, 2012, p. 20).

Diante dessa situação, surgem muitas lacunas quando se fala em educação e organização do currículo de ensino das escolas de assentamentos rurais de nosso Estado. Percebeu-se que ainda existe precariedade na oferta dos conteúdos de ensino e as condições sociais e culturais de cada sujeito, pois tentam adaptar os conteúdos formativos das escolas da cidade.

Isso precisa ser repensado e recriado no contexto pedagógico da escola; pensar novos meios e colocar em prática a organização do ensino escolar. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, “é necessário partir da situação atual” (MARX, 2004, p. 107). Portanto, a escola tem papel crucial de investigar qual é sua função na atual configuração histórica da sociedade e quais suas relações dentro e fora do contexto escolar que apontam para sua permanência, manutenção ou mudança.

A escola encarna funções sociais que se adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções –

mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorra em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistência, não se elimina essa relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente (FREITAS, 2009, p. 18).

O desafio das escolas localizadas em assentamentos rurais no Acre está em sobreviver às condições impostas pelo sistema capitalista. Isto, pois através de mecanismos ideológicos, este sistema cada vez mais adentra nesse meio tentando modificar os estilos de vida cotidiana dos alunos. Isto ocorre, pois a escola reflete essa estrutura social que tenta promover a construção de um sujeito que se encaixe nesta realidade, na qual as forças vigentes têm um papel decisivo. Segundo Frigotto (2010, p. 5) a escola:

Como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio.

Apesar de a escola ser uma instituição que tem por obrigação ofertar um ensino de qualidade e gratuito para todos respeitando as especificidades das comunidades rurais, em muitos casos acabam representando um papel segregador. Isto, pois, a maioria que vive e mora em áreas rurais, trabalham inicialmente para seu próprio sustento e de seus familiares, mantendo uma vida “pacata” e com seus valores cultural preservados, não necessariamente, submetido totalmente aos ditames de mercado. Agora, para continuarem “vivos” em um sistema cujo sentido da educação está voltado ao mundo globalizado do trabalho, da ciência e de suas tecnologias, aos poucos estão perdendo sua identidade cultural.

Recolhendo-se a importância do espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade impõe-se como tarefa primordial dos educandos trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático a diversidade cultural. [...] Nesse sentido, a luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas, por meio de narrativas que valorizem e deem voz às suas experiências. (LUCÍOLA, et al, 2014, p. 37).

Ademais, as escolas rurais, especialmente as de Rio Branco - Acre, na realidade que se encontram, com falta de infraestrutura, qualificação de professores, materiais didáticos e tecnológicos, precariedade no transporte escolar etc. Na verdade, viu-se que não estão preparados para lidar com essa situação, os sujeitos se veem obrigados a se “adaptar” e há dividir seu tempo entre: trabalho, família e escola, mais ao trabalho do que à família e a

escola, perdendo na maioria das vezes o acesso ao ensino em idade regular. Mediante essa situação surgiu o programa educação de jovens e adultos – EJA que foi fundamental para amenizar a distorção idade/série dos moradores tanto do campo como da cidade.

A escola passa a ser um espaço importante de construção e reconstrução de novas relações, na qual os estudantes de áreas rurais se apropriam de conhecimentos deixados pelas gerações anteriores em termos de cultura humana, ao mesmo tempo têm consciência histórica dos desafios que estão a sua volta e de sua responsabilidade em formar novos conhecimentos para as gerações futuras.

As origens das escolas de assentamentos rurais no Acre perpassam pelo seu processo de ocupação até os elementos atuais que moldam os territórios rurais das escolas veiculadas em suas políticas educacionais. O currículo é concebido, e se constitui no âmbito de disputas hegemônicas e culturais. E conforme Silva (2019) a educação do campo na perspectiva integradora aos aspectos de sua identidade regional, trazem para o centro da escola, aquilo que pode ser significativo aos povos das comunidades locais, bem como a participação desses sujeitos no processo formativo de educação.

Diante desse contexto, acreditamos que as escolas de assentamentos rurais no Acre e suas políticas didáticas pedagógicas devem caminhar para esse viés formador de conhecimentos que atenda de fato as necessidades educacionais, valorizando o contexto de vivência e cotidiano dos sujeitos no campo ultrapassando as barreiras da sala de aula, mas que não forje sua ação identitária de seu lugar de pertencimento.

Caldart (2004) afirma que as políticas públicas voltadas à educação do campo foram se delineando pelas lutas dos povos do campo em busca de garantir direito a uma educação não só no campo, mas também do campo. Pois, “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 suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 149-150).

A partir dessa perspectiva, a educação acreana deve ser pensada numa proposta de valorização da identidade cultural, do modo de vida, do trabalho, da ética, da cidadania, das relações sociais etc., de seus sujeitos (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, coletores, extrativistas e trabalhadores rurais) no seu ambiente de vivência. Entretanto, sabemos que isso não é tão fácil assim, pois as políticas educacionais ofertadas em nosso Estado para o ensino do campo, ainda precisam melhorar muito. Assim como oferecer um currículo com propostas didático-pedagógicas adequadas e mais específicas no contexto de atendimento desse público.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA GEOGRAFIA NO APRENDIZADO NAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO ACRE

[...] O que se acredita é que, ao longo da História, os seres humanos se organizavam em sociedade e vão produzindo sua subsistência, produzindo com isso seu espaço, que vai se configurando conforme os modos culturais e materiais de organização dessa sociedade. (CAVALCANTI, 2012, p. 11).

3.1 Categorias¹⁰/conceitos¹¹ geográficos: desafios para a prática no ensino

A análise da categoria socioespacial é permeando pelos conceitos de lugar, paisagem e território como fundamentais para formação do conhecimento geográfico, no processo de afirmação da educação **do** e **no** campo, pois retrata uma realidade que deve ser vista de dentro para fora como de fora para dentro. Em nosso Estado podemos pensar uma educação **no** campo, pois falamos de uma educação, onde prevaleceu/prevalece um modelo de educação feito para a cidade e aplicado na realidade do campo.

Para o entendimento desse espaço, a Geografia analisa não apenas a natureza, mas também o homem, que tem participação fundamental na forma de se conceber, transformar e nas diferentes formas de apropriação do espaço. [...] É por esse motivo que, em determinadas épocas e lugares diferentes, as sociedades se relacionam de forma peculiar com o lugar em que vivem. (SANTOS, 2010, p. 18)

O conhecimento geográfico vai muito além do conceito memorizado, ele fundamenta-se no conhecimento mais detalhado de todo o meio, levando em consideração suas especificidades. Entretanto, podemos dizer que esse conhecimento não é pronto e acabado, está sempre em processo de construção.

Segundo Vesentini (2001, p. 36) “Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos [...]. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico dos alunos e não em arrolar os fatos para que ele memorize”, de forma que o espaço em que se vive o ponto de partida para uma compreensão

¹⁰ No senso comum, categoria significa simplesmente um conjunto de espécie do mesmo gênero – isto é, que compõem, assim, uma mesma categoria, ou seja, são reunidas sob um determinado nível de generalização (COSTA, 2014, p. 109).

¹¹ Todo conceito, obviamente derivado de ou envolvido com uma problemática, está também situado, contextualizado tanto no sentido temporal, histórico, quanto espacial, geográfico. Ele permite não só revelar um passado, mas também indicar um futuro, traçar linhas na direção de um processo, indicar novas conexões a serem feitas. O conceito, portanto, é também um transformador, na medida em que interfere na realidade da qual pretende dar conta (COSTA, 2014, p. 113).

de outras dimensões espaciais, indo do local até o global. Então, o espaço geográfico é lócus em que se traduzem na história dos sujeitos do campo (também da cidade), elementos de significância fundamental para se compreender o espaço material e imaterial em sua localidade.

Segundo Lopes (2012, p. 26):

[...] em relação a essência do lugar mediatizado pelo espaço através das experiências é a essência, é o centro onde são experimentados os eventos mais expressivos de nossa seleta vida, ou seja, o viver e o habitar, o uso e o consumo, o trabalho, o entretenimento, o lazer, o prazer e etc. Para isso se fazer, o fundamento onde se desenrola tudo isso é o lugar, que assume, além da ação e da percepção em sua experiência concreta ou simbólica, outros estamentos: o lar (casa, ou qualquer local considerado como lar), o vilarejo ou bairro, a cidade, o país e o mundo.

Se tratando do **lugar**, a Geografia analisa a porção espacial vivida no cotidiano, pelos alunos, professores, trabalhadores rurais, seringueiros, extrativistas, quilombolas etc. Enfim, por todos os sujeitos que de forma direta ou indireta, contribuam de forma significativa para a compreensão do espaço geográfico como um todo. Assim, o lugar é a dimensão espacial mais próxima do sujeito que o produz, o vivencia, o habita; é sua referência sócia territorial na imensidão do mundo em que está inserido.

Outro conceito fundamental da Geografia na formação de novos processos de aprendizado, nas escolas rurais acreanas, é o conceito de **paisagem**. Este é um elemento essencial para entendimento e domínio do que é visível, ou seja, aquilo que a vista pode abarcar, inerente ao conhecimento interno e externo do sujeito do campo. Isto, pois a paisagem rural, na qual ele vive, traz um forte conteúdo de suas práticas vividas, pelas quais sempre estará construindo/produzindo espaços.

Santos traz a contribuição do conceito de paisagem quando se refere aquela porção do espaço que é visível: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem” (1998, p.21). Assim, o autor refere que a paisagem se configura num processo da dinâmica espacial, fazendo que nela se apresente as mudanças que ocorrem, sendo um momento do que espaço reproduz no seu movimento constantemente.

Lopes (2012, p. 27) afirma que:

Na perspectiva sistêmica a paisagem é compreendida como uma realidade posta, ou seja, realidade objetiva. Nesse caso, a paisagem é o produto de um imbricamento dinâmico, maleável entre os componentes formadores da paisagem, elementos físico-naturais e sociais. Essa dinâmica, para o viés sistêmico é única para cada porção do espaço, e torna a paisagem um conjunto singular, inseparável e em constante mutação.

Ainda segundo o autor:

Entretanto, se levarmos em consideração que a paisagem é uma porção do espaço captada pelo olhar, não podemos esquecer, todavia que a captação da paisagem não se faz passivamente, mas nós organizamos e tecemos, aos mesmos, sentidos, desse modo a paisagem apreendida é construída na medida em que damos à mesma significância. (LOPES, 2012, p. 28).

Isso nos leva a compreender o quanto o conhecimento geográfico se torna importante na análise e descrição das paisagens e na apreensão do comportamento dos sujeitos do campo em escala local e regional.

Corroborando com os conceitos geográficos já mencionados anteriormente para a formação de novos processos de aprendizagem do aluno das escolas acreanas, não podemos deixar de abordar o conceito de **território**. Este foi e é muito importante para explicar o processo histórico de luta pela legitimação e permanência na terra de trabalho e na conquista da educação como um direito antes negado. Souza (2001, p. 78) traz a seguinte contribuição, afirmando que o território é o espaço “definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. E mais, Saquet (2007, p. 66) afirma que: “O território é objetivado por relações sociais, de poder e dominação, o que implica a cristalização de uma territorialidade, ou de territorialidades, no espaço, a partir das diferentes atividades cotidianas”.

Nesse sentido, o território considerado em relação com o lugar de vivência do aluno, pode construir-se e dá um novo sentido a sua forma de ser e existir na aquisição de novos saberes e conhecimentos. Isto dado que com a compreensão do território, como espaço produzido, demarcado, pode-se apreender mais sobre relações de poder, sendo do pertencimento da terra, e do pertencer a terra etc.

Uma questão fundamental, nesta reflexão, é reconhecer as interfaces e as interligações existentes entre as diferentes dimensões do território. O processo de apropriação do território é econômico, político e cultural, no qual, a natureza exterior ao homem está presente e é influente, como já afirmamos. O território é resultado e condição desta articulação e unidade. (SAQUET, 2007, p. 68).

Isso nos leva a entender que o território é um espaço de complexidades que precisa ser pensado e analisado no contexto de luta do camponês, na busca por dignidade, trabalho e educação que esteve/está permeado por fatores que não fogem da dinâmica em seus espaços histórico-sociais de vida. Daí a importância que esses conceitos adquirem frente à presença de um currículo pré-estabelecido para a uma educação unificada, pois os sujeitos do campo carregam consigo elementos históricos específicos impregnados de um sistema de lutas pela posse da terra e que não podem ser analisados simplesmente de “cima para baixo”.

Os conceitos de território, assim como o espaço, a paisagem e o lugar são fundamentais que fazem parte de todo o processo histórico de construção identitária dos sujeitos do campo. E, portanto, não podem ficar de fora do contexto curricular de ensino em vigor, pelo contrário, eles precisam ser trabalhados como os conteúdos geográficos essenciais para a produção do conhecimento e relacionamento coletivo da vivência do aluno em sua comunidade, em seu local de origem.

A importância que o ensino dos conceitos geográficos tem frente à história de formação sociocultural e territorial dos sujeitos do campo, nos faz entender que eles precisam de um olhar mais específico sobre como se processa o trabalho familiar, as relações socioespaciais e culturais. Isto possibilitará entender suas condições frente ao contexto das lutas por terra e das conquistas por escolas e educação de qualidade.

Esses conceitos vêm atrelados especificamente ao ensino de 6º ano, mais que no decorrer de cada série eles não perdem sua essência. Cabe então ao professor (a) de Geografia fazer as devidas complementações nas suas atividades de ensino para que os alunos consigam relacioná-las com outros conteúdos no seu momento de aprendizagem.

Corroborando com essa ideia, Castellar e Vilhena (2019, p. 7) reforçam que “o professor deve pensar em como organizar a aula desde os objetivos e conteúdos até o passo a passo das atividades”. Ainda segundo as autoras:

- a) Capacidade de aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacidade de utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
- b) Ampliação do conhecimento e ampliação dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais e globais. Nesse caso, destaque para o reconhecimento do território e a compreensão das características culturais dos lugares em estudo.
- c) Compreensão das semelhanças e diferenças dos lugares, garantindo o domínio sobre o conhecimento relativo ao tempo e clima, à geomorfologia, aos recursos hídricos, ao solo e à cobertura vegetal, à população, à comunicação e aos fluxos, às redes e às atividades econômicas, espaços rurais e urbanos.
- d) Compreender os espaços geográficos a partir do uso da linguagem cartográfica e gráfica, reconhecer e fazer uso dessas linguagens e outras com diferentes gêneros textuais, imagens, audiovisuais, documentais para explicar, analisar e propor soluções que utilizem os conceitos geográficos em situações do cotidiano. (CASTELLAR, VILHENA, 2019, p.7-8).

Com isso, o ensino de Geografia dará base para a abertura de portas a uma nova forma de aprender na prática a dimensão desses conceitos e aplicá-los na realidade dos próprios sujeitos agrários. Faz assim que eles enxerguem também, a importância e a contribuição de sua trajetória para a busca de um ensino mais específico e diferenciado que valorize a cultura, os lugares e o seu pertencimento lhe oportunizando o direito de construir

sua identidade com o lugar de vivência como sujeito do campo.

3.2 Noção e a prática do conceito de espaço na realidade do assentamento rural

Ao nos referirmos à noção e a prática de conceito de espaço na realidade local do assentamento, partimos da leitura sobre a importância do ensino de Geografia na formação de uma consciência socioespacial em áreas de assentamentos. Para isto, buscamos primeiramente, localizar e compreender esse conceito que se tornou recorrente ao ensino de Geografia, para depois vermos como que de forma implícita ou explícita, as práticas espaciais se afluam no cotidiano destes sujeitos.

A categoria socioespacial, a qual se faz referência nesse trabalho, foi proposta por Milton Santos (1977). Ele aprofunda a ideia de que uma formação econômica e social, precisa incluir a categoria de espaço, pois considera o mesmo como resultado do trabalho, ligado ao sistema de produção global, no qual a menor unidade do espaço mantém relações com as demais. Logo, “[...] A evolução da formação social está condicionada pela organização do espaço, isto é, pelos dados que dependem diretamente da formação social atual, mas também das formações econômico-sociais permanentes” Santos (1982, p. 6).

Pelo entendimento dessa categoria como fundamental e interligada às questões de trabalho, economia e sociedade, compreendemos que o conceito de espaço é fundamental na leitura de uma sociedade, do modo como se organiza e como vão construindo e reconstruindo seus espaços de vivência, pois, é produto e condição da dinâmica socioespacial. Assim, nas palavras de Santos (1982), temos a seguinte atribuição às questões de formação do espaço:

Os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada. Deste ponto de vista, as formas espaciais seriam uma linguagem dos modos de produção. Daí, na sua determinação geográfica, serem eles seletivos, reforçando dessa maneira a especificidade dos lugares (SANTOS, 1982, p. 4).

O autor evidencia que “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS, 1978, p.122). Em áreas de assentamentos familiares, a presença do trabalho do camponês, nos mostra como esse espaço vai sendo produzido e transformado a partir de suas especificidades, mas sempre ligado ao processo histórico que o formou, neste caso, a luta dos trabalhadores do campo.

Esse conhecimento do homem, do camponês, enquanto produtor do espaço e ao mesmo tempo de sua sobrevivência, nem sempre é legitimado no âmbito escolar, transformando os conteúdos de ensino, distantes de sua realidade. Nesse aspecto, buscamos compreender qual o objetivo da educação escolar, enquanto legitimadora do conhecimento histórico produzido pela humanidade. Na afirmação de Saviani (2003), podemos compreender a importância de um conhecimento socialmente referenciado:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 15).

Vemos nas palavras do autor, que o conhecimento escolar, embora seja processo histórico, não é estanque, sua busca constante por avanços, pela transformação dos indivíduos em cidadãos, mas em sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, pois pode a partir dos conhecimentos adquiridos modificar a realidade em que vive. Nesse contexto, Cavalcanti (2012, p. 156) destaca a importância do objeto de estudo da Geografia (espaço geográfico), como uma “construção teórica, concebida intelectualmente como produto social e histórico, que se torna muito importante na análise da realidade” vivenciada.

Nesta perspectiva, consideramos que a Geografia, enquanto disciplina escolar pode contribuir na formação de uma consciência socioespacial, a partir da construção de um conhecimento que valorize os espaços do cotidiano do aluno, permitindo que ele reconheça o seu lugar como detentor de significado de relevância no mundo. É nestes aspectos que, o conhecimento vivido do camponês tem que ser inserido no conteúdo ensinado pelo Geografa, como forma de fazer que os alunos se vejam como sujeitos ativos não só na aprendizagem, mas também como produtores do espaço que vivem.

O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

A partir da perspectiva de uma intencionalidade, de uma base ideológica do processo educacional, consideramos que a Geografia cumpre papel fundamental de conscientização nesse processo de formação, pois permite a construção de uma leitura socioespacial da cultura, da política e da economia. Assim, na afirmação de Cavalcanti “[...] a Geografia é nesse particular, uma área do conhecimento de extrema importância, para que o aluno

compreenda o mundo em que vive e se perceba nesse mundo” (2012, p. 8).

Essa visão socioespacial é papel da Geografia enquanto disciplina básica, pois:

A ciência geográfica é um desses campos e se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elegendo como categoria principal de análise o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras também consideradas elementares, como lugar, território e paisagem (CAVALCANTI, 2010, p.4).

A apropriação desses conceitos básicos de Geografia, os quais: espaço geográfico, paisagem, território e lugar, tornam-se essenciais no entendimento dos alunos, que trazem envoltos em seu cotidiano, muito do que pode ser ensinado na escola. Uma aprendizagem significativa, que não se fixe apenas em elementos decorativos, descritivos, mas que esteja em conformidade com a realidade em que vivem.

A referência inicial para a análise anunciada neste tópico é o entendimento de que o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala incluindo, obviamente os conceitos cotidianos. Para além desta primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas através da formação de conceitos específicos dessa matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

Logo, quando tratamos da importância da consciência socioespacial dos alunos que vivem em áreas de assentamentos familiares, os elementos do cotidiano que compõem a sua realidade, podem ajudar no desenvolvimento dessa capacidade cognitiva dos alunos. Porém, aqui no Acre, também o ensino de Geografia na zona rural é pouco voltado para a realidade local, pois está centralizado numa visão urbana, o que pode tornar desinteressante ao aluno das áreas rurais.

Isso ocorre, porque mesmo os primeiros contatos com essa disciplina, não diz respeito à sua realidade, trata de um espaço, que para os alunos, até então, é algo abstrato. Dessa forma, eles concebem uma visualização do seu espaço próximo como algo que não é contemplado pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, portanto, não condizente com o que aprendem na prática como espaço geográfico. Nisto, vemos que:

O espaço considerado como um mosaico de elementos de diferentes eras sintetiza de um lado a evolução da sociedade e explica de outro lado, situações que se apresentam na atualidade. (...) a noção de espaço é assim inseparável da ideia de sistemas de tempo (SANTOS, 1985, p. 22).

Entretanto, tratar os conhecimentos geográficos, no sentido de criar uma capacidade

crítica nos alunos moradores do campo, precisa buscar as condições históricas em que foram recriados esses espaços de assentamentos familiares. Isso, pois a partir dessa correlação entre processo histórico e consciência socioespacial, nos deparamos com as perspectivas atuais sobre o processo de educação do campo. Esse processo, que caminha juntamente com a luta dos trabalhadores rurais, pelo direito a terra, para viver na/da terra e pelo direito à educação de maneira justa e referenciada na vivência do espaço agrário.

Nesse contexto de luta, o ensino de Geografia deve ser pensado e estudado de forma a levar os alunos ao entendimento de seu processo histórico-social apreendido nos dois níveis de luta, pelo direito à terra e à educação. Ainda nessa perspectiva, Fonseca e Oliva (2018, p. 63) afirmam que “A geografia tem a seu dispor como meio de trabalho um referencial complexo de fontes e um dispositivo crescente de exposição de seus novos saberes”, com isso, a utilização dos mapas são ferramentas de linguagens a ser consideradas nesse processo, pois, de acordo com Passini (1994), os mapas devem ser instrumentos metodológicos para se compreender os conteúdos com o que se está trabalhando.

Portanto, os mapas se tornam uma das ferramentas importantes do ensino geográfico e é necessário que os alunos aprendam a desenvolver essa linguagem cartográfica em seu espaço de vivência. Segundo Almeida e Passini (1989, p. 14) “E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto as de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”, por isso é importante que os alunos desenvolvam essa habilidade de não só ler, mas de interpretar os mapas dentro de sua realidade. Nessa perspectiva, Passini afirma que:

O sujeito é levado a pensar de forma lógica e a utilizar o raciocínio espacial, seja: - fazendo comparações para diferenciar, classificar, ordenar; - estabelecendo relações e correlações: objeto x espaço; - compreendendo as extensões delimitações e repartições dos fenômenos, particularizando ou generalizando-os; fazendo a síntese e chegando à essência do conteúdo. (1994, p. 17).

Podemos entender que o sujeito faz parte desse processo a partir do entendimento de seus referenciais, podendo conduzir suas identidades de resistência e luta do local para o global. Nesse sentido, Cavalcante (2012) traz uma leitura de lugar e território afirmando que o ensino de geografia se torna essencial na produção do “conhecimento trabalhado em sala com a vida cotidiana imediata do aluno”, onde “é possível encontrar elementos da realidade mais ampla, partindo do local para o global e deste para o local” (CAVALCANTI, 2012, p. 146).

Além disso, o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao

conhecer o mundo em que vive desde a escala local á regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável á formação de indivíduos participantes da vida social á medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 2013, p. 11).

Diante desse fato, “O espaço é o resultado da geografixação de um conjunto de variáveis, de sua interação localizada, e não dos efeitos de uma variável isolada” (SANTOS, 1985, p.22). Nesse pensar, trabalhar o conceito espacial na realidade dos assentamentos se torna indispensável, pois o cidadão não consegue caminhar sozinho e compreender seu espaço, ele precisa de conceitos mais integrados de espacialidade para tornar possível sua articulação em seus espaços de vivências, sejam eles formais e não formais.

De acordo com Gadotti (2005), as palavras espaço e tempo associado ao conceito da educação não formal, diz que o tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um. “Uma das características da educação não formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços” (GADOTTI, 2005, p. 2). Dessa forma, o autor irá associar este tempo à concepção de cultura, cidadania, trabalho, organização comunitária, permitindo a aprendizagem de conteúdos escolares em espaços diferentes. Espaços esses que fazem parte do cotidiano dos indivíduos que condicionam as atividades dos homens e comandam a prática social.

De acordo com Santos (1979, p. 10):

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos.

Diante dessa situação, os espaços mais uma vez, se tornam produto e condição da dinâmica socioespacial envolta por características da realidade de luta e resistência do trabalhador rural. Então, entender e ensinar os conceitos fundamentais da Geografia se torna fundamental no conhecimento do sujeito do campo, pois faz parte de sua realidade vivida.

Trazer as questões sobre os conceitos do ensino da Geografia no contexto das escolas de Rio Branco-Acre se tornou essencial e ao mesmo tempo um desafio ao profissional que vai trabalhar nessas escolas. Isto, pois, diante de um currículo homogeneizado que requer desse docente ampla criatividade em suas metodologias de ensino, tanto em sala de aula como fora dela será essencial para a afirmação identitária do lugar. Tendo em vista que o ensino do

campo, aqui na nossa região não é puxada pelos movimentos sociais (como ocorre em outras regiões do Brasil), mas parte, de algumas iniciativas dos órgãos gestores da educação no estado. Então entender os conceitos que permeiam a realidade dos sujeitos do campo não só é importante, como fundamental para o conhecimento do espaço local, regional e global.

3.3 A apreensão do espaço local: novas formas, percepção/interação no rural vivido

A educação escolar tem sido um dos principais pilares no projeto de formação de uma sociedade mais justa, por ter o papel fundamental de construir um conhecimento crítico, capaz de compreender e transformar seu espaço próximo. Isso se vincula a uma relação de ensino-aprendizagem baseada em um conhecimento construído a partir do espaço em que o aluno se encontra. Nele se estabelecem a sua relação de convívio com a família, com a comunidade, com o trabalho, com o ambiente local e desenvolvem atividades produtivas que dão características ao espaço em que vivem.

Dessa forma, o espaço rural local representa dimensões geográficas nas quais se desenvolve a agricultura, a pecuária, o extrativismo, dentre outras. Espaço de moradia em que os sujeitos: camponês, o ribeirinho, o extrativista, o seringueiro, o pescador, o trabalhador familiar etc. Aí promovem as relações com a natureza de forma sustentável e a escola entra com papel fundamental na aquisição de conhecimentos cognoscitivos, preparando os alunos para desenvolver de novos comportamentos no trato com esse ambiente.

Diante dessa situação Pasquetti (2012) fala da importância do educar para esse espaço:

Educar neste sentido envolve pensar e repensar um outro modelo de desenvolvimento. Significa atuar na construção de um projeto popular de agricultura que valorize os camponeses, a agroecologia, e que zele em primeiro lugar pela soberania e pelo patrimônio coletivo da natureza, da biodiversidade, das águas, da fauna e flora. (p. 83).

Nesse sentido, aqui no Acre, a escola, em conjunto com a comunidade rural local são os principais responsáveis para que uma nova mentalidade se desenvolva no ambiente rural local. É pela escola em que as atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente devem ser cultivadas desde os primeiros anos de vida escolar. Vemos assim, pois, a formação na infância é mais efetiva, porque as crianças ainda não possuem conceitos formados sobre o meio ambiente, ao contrário dos adultos que precisam desconstruir certos conceitos para apropriar-se de uma nova consciência no trato com o ambiente. Portanto, a Geografia se torna fundamental na construção e reconstrução desses conhecimentos socioespaciais, a partir desses

espaços locais vividos.

A construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorre na escola, mas também fora dela. Entretanto, a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica. (CAVALCANTI, 2013, p. 12).

Diante disso, o espaço deve ser visto e estudado como local de vida, percebido e concebido sobre uma ótica de lugar em que se constroem identidades, que se aprende, estabelece relações de trabalho e convivência diária entre sujeitos com características identitárias próprias. Nesse sentido, segundo “todo o espaço geográfico é também ação, movimento e representação simbólica” (COSTA, 2014, p. 115).

Portanto, compreender o espaço local a partir do ambiente escolar se torna fundamental, pois, a escola tem papel essencial em ajudar na propagação de valores e atitudes responsáveis, respeitando a diversidade ambiental, cultural, política, econômica e as formas de trabalho familiar, desenvolvidas no lugar de moradia e vivência dos alunos e de seus familiares. “São as ações que revelam referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas” (CALDART, 2004, p. 40), proporcionando a construção de relações coletivas em meio à comunidade e, com isso, proporcionando aos sujeitos do campo novas formas de se perceber/interagir no seu espaço rural vivido.

3.3.1 A educação e o trabalho familiar

Os assentamentos rurais foram criados através de ações do INCRA e do próprio governo do Estado do Acre, visando ampliar a produção agropecuária, extrativista e diminuir a pressão social em área urbana e absorver famílias deslocadas de outras regiões do país. Dessa forma a educação demandada, para esses locais, foram fundamentais na relação com a produção e o trabalho familiar, mas também na atenção aos problemas socioespaciais do país como um todo. A pouca infraestrutura dos assentamentos também refletia nos problemas de assistência à educação e saúde da população rural.

Neste primeiro momento, a lógica produtiva esteve pautada na formação de áreas para lavoura e agropecuária. Então, mesmo sendo a escola um ente requerido, os assentados estavam determinados a este tipo de uso do espaço. A variável ambiental não entrava no

embate, pois a lógica era produtivista. Mas a educação sempre foi uma das exigências mais requisitadas nas áreas rurais.

Contudo, a educação e o trabalho familiar são dois componentes importantes que articulam o compromisso de utilizar o conhecimento e o meio de vivência a favor da manutenção e preservação das culturas locais e de sua própria sobrevivência. “Os seres humanos criam e recriam-se em processos societários, em coletivos, e temos no trabalho a principal matriz formadora do ser social. [...] O trabalho está presente em todos os processos educativos, em diferentes espaços e níveis de formação” (PASQUETTI, 2013, p. 85). E no caso do campo, o trabalho é constituído com espírito de coletividade entre pais e filhos, nos momentos em que os filhos não estão na escola.

Corroborando com essa ideia, a “educação é medida e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana” (SEVERINO, 2001, p. 67). Sendo assim, a educação se apresenta como uma prática libertadora capaz de desenvolver no ser humano um pensamento crítico que os levem a construir e reconstruir seus espaços e reivindicar seus direitos antes negados.

De acordo com Freire (2005, p. 81):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Portanto, a relação homem/mundo acontece de forma simultânea e no contexto do espaço rural local, promove a formação de novos conhecimentos e aprendizagens dos sujeitos participantes desse processo. Promovendo, assim, a luta por manter suas relações, suas práticas sociais coletivas e suas tradições culturais locais de forma a garantir em seu ambiente de moradia, o trabalho para sobrevivência e a manutenção de uma educação escolar de qualidade para seus filhos.

Segundo Libânio (1994, p. 22) a educação refere-se:

[...] ao processo de desenvolvimento onilateral das personalidades, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

A partir desse contexto, apesar de já termos avançado em vários aspectos, entendemos que a educação é fundamental para traçar novos rumos de conhecimentos e formas mais

conscientes de ver a realidade dos espaços rurais, promovendo a relação de seus sujeitos com o mundo. “A educação é mediação fundamental para as demais que formam a existência histórica. [...] A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica” (SEVERINO, 2001, p. 67).

Portanto, os trabalhadores rurais tentam com isso, manter e preservar suas relações de sobrevivência em seu espaço de luta do dia a dia, mantendo seus filhos na escola dentro do próprio ambiente local, possibilitando a manutenção de sua cultura e o desenvolvimento cognoscitivo para lidar com as constantes transformação e imposição da sociedade moderna. Esta é uma reivindicação que cada vez mais está posta em nível nacional, mesmo no estado como o Acre, onde não há uma territorialização de movimentos sociais de luta pela terra como o MST e outros.

As escolas rurais além de promoverem o ensino formal, em parceria com professores, alunos e a comunidade local, devem desenvolver também a conscientização da educação ambiental, para a aquisição de novos comportamentos no trato com o ambiente local. Pois de acordo com Libânio (2004, p. 10).

[...], ela envolve ações práticas que dizem respeito ao nosso comportamento nos vários ambientes (na família, na escola, na cidade, na empresa etc.). Ao mesmo tempo em que se precisa conhecer mais a respeito da natureza e mudar nossa relação com ela, é preciso articular ações individuais com medidas mais gerais.

Nisto, entremeados ao ensino da Geografia, a educação ambiental ensina novas formas de utilizar e se apropriar do meio ambiente de forma sustentável. Isto, pois proporciona de forma consciente e adequada as formas de exploração e conservação dos elementos da natureza e com isso, os trabalhadores familiares terão seus recursos disponíveis para sua sobrevivência por mais tempo.

Na opinião de Rocha e Mutim (2012, p. 172):

O modelo de desenvolvimento sustentável exige uma revisão dos postulados teóricos e das estratégias para a Educação Ambiental crítica. Esta deve ser capaz de implementar processos de conscientização para a mudança de comportamento das pessoas visando formar valores, habilidades e capacidades em busca de um novo modelo de desenvolvimento, que incorpore os princípios da sustentabilidade econômica, social, ambiental, cultural e política. [...] A educação ambiental é compreendida como articulação sistêmica dos processos educativos formais e não formais sendo considerada como parte vital e indispensável para se chegar ao desenvolvimento sustentável local e à gestão de sociedades sustentáveis.

Isso nos leva a compreensão do desenvolver da educação ambiental, correlacionado com o trabalho familiar na promoção de um ambiente sustentável e gerador de novos

conhecimentos, no âmbito do conhecimento geográfico passado aos filhos e filhas de trabalhadores camponeses.

Os trabalhadores familiares têm em seus assentamentos, uma forma de expressão de permanência da lógica campesina – produção familiar – sob atribuições de relevâncias e diferenças ao espaço. Nesse espaço, não se concebe a terra como forma de mercadoria, mas como forma de expressão da produção da autossustentabilidade e *lócus* de vivência familiar. Daí, então, poder-se falar de geração de cultura; de especificidade de trabalho; da relação mais próxima com o processo educativo no ambiente rural local.

A educação está relacionada com o trabalho, pois segundo Arroyo (2014, p. 101) “Todo esse mundo humano, intelectual, ético, cultural se reproduz em interação com o trabalho, mas ao mesmo tempo esses mundos determinam o trabalho, o torna trabalho humano. Sendo trabalho humano é uma atividade cultural”, essa atividade faz parte da vida cotidiana dos trabalhadores rurais, pois suas simbologias, linguagens, valores e a própria terra são produtos da relação do trabalho com a cultura e *vice-versa* que não deixa de estar ligada ao processo educativo.

Em nosso Estado, esses trabalhadores familiares desenvolvem suas práticas educativas em conjunto com as atividades de produção familiar em áreas que foram conquistadas com luta e resistência ou, fruto de políticas públicas, que foram forjadas pela luta de ex-seringueiros, ribeirinhos, camponeses, outros sujeitos que trabalhavam e sobreviviam no campo e na floresta.

3.4 O papel da escola e o ensino de geografia na construção de novos conhecimentos

Mesmo na zona rural, a escola é importante para fazer frente a essas realidades encontradas nesses lugares; é ela quem disponibiliza formação sociocultural e científica; é ela que possibilita aos alunos contato com a cultura, com a política, com a economia, com as relações sociais, com a tecnologia, com o meio ambiente etc. Assim, é por ela que se promove a formação de novos comportamentos e habilidades humanas e atuação nos espaços de vivência.

Segundo Cavalcanti: “As escolas são lugares por “excelência” das práticas referentes à educação e ao processo de ensino”. “É em seu interior e em sua dinâmica cotidiana que os professores atuam profissionalmente” (2012, p. 89). Nela, os alunos aprendem atribuir e dar significados às coisas, aos símbolos, as informações e conhecimentos recebidos durante o processo de ensino aprendizagem.

Conforme Arroyo (2014, p. 229) em “*Escola é mais do que escola*”, traz referência aos movimentos sociais que expressaram políticas de luta por escolas do campo que valorizassem os sujeitos ribeirinhos, quilombolas, indígenas, camponeses etc., nos remetendo às escolas que além de fornecer o conhecimento formal, também se atrelassem a “luta por espaços, terra, territórios” antes negados aos sujeitos que vivem no campo. Nessa forma de pensar, a escola apresenta-se com papel fundamental não só na construção de conhecimentos cognoscitivos, mas em espaços que legitimam a história e a cultura dos sujeitos que vivem e moram no campo.

Mesmo diante desse processo, o ensino promovido nas escolas do campo ainda se apresenta de forma muito precária, pois os conteúdos ensinados nas escolas não conseguem acompanhar as constantes mudanças e transformações vivenciadas na contemporaneidade. Como vimos, os conteúdos apresentam relação muito forte com o que é ensinado nas escolas da cidade, fazendo com que os alunos se percebam em um meio que não condiz com sua realidade. Esse tipo de ensino que direciona e prepara o aluno para a vida urbana e não no campo.

Para mudar esta perspectiva, vemos que o estudo da Geografia é essencial. Vemos assim, pois como conhecimento ensinado, ela atua na formação da identidade desses estudantes, proporcionando aos alunos a possibilidade de compreenderem sua própria posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza e delas retirar elementos essenciais que se relacionam com seu cotidiano. Em seu contexto pedagógico apresenta os elementos que fundamentam o espaço e o local de vivência e produção familiar dos sujeitos para a formação de novos conhecimentos que não fujam da sua realidade, mas que possa se relacionar de forma consciente com outros espaços sem alterar o seu.

De acordo com Arroyo; Caldart e Molina (2004) a visão que perdurou por muito tempo foi que a educação do campo era vista como atrasada e que o urbano era o lugar de progresso e desenvolvimento econômico, para o indivíduo e para a sociedade. Portanto, essa escola do campo, tem papel de formar cidadãos mais críticos e capazes para transformar essa visão atrasada do contexto escolar do campo em uma visão concreta de sujeitos que lutam e sobrevivem de seu trabalho com dignidade, que tem a escola como lugar de aprender, interagir, relacionar e desenvolver seus conhecimentos.

Assim, construindo seu território que também se configura como produção de espaço, feito pelo trabalho familiar e vinculado ao mundo moderno. Isto tudo significa ruptura com o modelo de educação pautado em valores urbanos, para valorizar o espaço vivido no rural em sua diversidade, vendo o espaço produzido em sua integridade.

Corroborando com essa perspectiva, Caldart (et al, 2011, p. 71) afirma que dentro desse processo o MST tem como objetivo a “formação de sujeitos históricos capazes de trabalhar e de lutar pela transformação da sociedade e pela sua autotransformação (pessoal e coletiva) emancipatória, realizada no processo inclusive de construção de um novo padrão de relações sociais (socialista)”. Então a escola surge como espaço de aprendizagem formalizado por políticas públicas, governamentais e lutas sociais que procuram garantir a relação e a interação entre o aprender e o ensinar, proporcionando conhecimentos. E este ideal de escola que se tem que seguir no paradigma da “educação do campo” na superação da “educação no campo”

Sendo assim, a Geografia se posiciona como intermediadora crítica desse conhecimento construído e atrelado ao contexto histórico-social de vida de cada sujeito, bem como a construção de seu espaço, lugar, território e natureza. Dessa relação os sujeitos podem chegar a construir novas formas de pensar a respeito de sua origem identidade, de ver o mudo e se sentir parte dele.

3.5 O ensino de geografia: da realidade vivida a uma visão de mundo

A Geografia é ciência que se dedica ao estudo do espaço habitado, produzido e transformado pelo homem, assim, se constitui numa disciplina de fundamental importância no processo de conhecimento da realidade e como ela cria os entraves e as possibilidades para as condições de sobrevivência da sociedade. “A Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações” (BRASIL, 1998, p. 26).

Conforme Copatti; Callai (2017, p. 225):

A Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta. Entre suas incumbências, especificamente em escolas do campo, precisa ser desenvolvida de modo diferenciado, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço.

Compreender o espaço produzido pela sociedade constitui uma das formas de apreensão das desigualdades existentes no mundo e como isso se reflete nas formas de morar, de se locomover, de buscar alternativas para as dificuldades enfrentadas e as formas de resistências etc. Na fala de Milton Santos, podemos identificar as nuances que compõem o

espaço e como ele pode ser fruto dessas desigualdades:

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e seus movimentos (SANTOS, 1979, p.10).

A partir dessa ideia que o espaço obedece a processos políticos, culturais, sociais e econômicos, podemos dizer que o ensino-aprendizagem de Geografia nos ajuda na compreensão da sua produção, tal como o modo em que ele reproduz inclusive na forma de habitar, estudar e enfim, de viver sob a lógica capitalista. Quando nos referimos às questões das desigualdades e formas de ocupação do espaço, as áreas que compõem o campo brasileiro trazem uma expressão nítida desse processo de exclusão a que são submetidos esses alunos, em suas comunidades, desde o processo de colonização até os dias atuais.

Essas expressões de desigualdades são visíveis quando compreendemos os ideais dos movimentos sociais pela posse de terra no Brasil. Mesmo diante de todo o seu processo de modernização, o plano de reforma agrária não conseguiu realizar a correção das desigualdades existentes nos espaços rurais. Portanto, podemos dizer que há nesse processo uma luta de classes: a luta dos trabalhadores pela posse da terra como forma de trabalho e vivência; já do outro lado os grandes latifundiários no processo de concentração de terra.

Nesse processo a escola encontra importantes desafios no desenvolvimento de suas atividades. Isto deve ser visto considerando que o conteúdo escolar, em geral, está voltado para uma realidade urbana e que o espaço agrário acaba sendo prejudicado. Dificilmente o espaço agrário é considerado em suas especificidades, detentoras de um conteúdo possível de ser compreendido a partir dos estudos da disciplina de Geografia. Sendo assim, o ensino do campo na Geografia deve proporcionar ao aluno a formação de uma consciência mais crítica a respeito do *conhecer melhor seu lugar* e de vivenciá-lo, relacionando a realidade a qual sua comunidade está exposta, tendo em vista que o espaço é dinâmico e passa por constantes transformações.

O espaço na Geografia deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, ela se transforma ao longo dos tempos históricos e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la. (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, entendendo que o espaço agrário deve estar inserido no processo de ensino de

Geografia em escolas rurais, não apenas como conteúdo isolado em uma unidade. Este deve ser posto em prática como um processo que permeia toda a organização didático-pedagógica nessas escolas. Então, para que o ensino de Geografia se torne mais eficaz na formação de uma consciência sobre a realidade vivida pelos alunos em suas comunidades, são necessários que os conteúdos estejam alicerçados “nas orientações da legislação, nas orientações curriculares, além das determinações contidas no plano político-pedagógico, elaborado a partir das expectativas quanto à escola e à participação da comunidade escolar” (COPATTI e CALLAI, 2017, p. 225). Entretanto, é muito importante que os professores como mediadores nesse processo de ensino-aprendizagem, planejem pedagogicamente e elaborem de forma criativa estratégias e situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer; identificar e utilizar os procedimentos de estudos geográficos propostos para seu aprendizado.

Também é fundamental que o ensino de Geografia, como participante nesse processo de construção e reconstrução do espaço vivido pelos alunos em suas comunidades, desenvolva o sentimento e o interesse em compreender seu espaço no contexto local, regional e global. Com isso, espera-se que chegue ao entendimento de que todas as suas atitudes, práticas e valores formados, serão grandes influenciadores na produção de uma mentalidade capaz de transformar o ambiente de sobrevivência em espaços de produção do conhecimento intelectual, ético, estético, prático e emancipatório de igualdade social para todos que fazem parte de sua comunidade.

A escola deve ser o ambiente que possibilite ao aluno debater esses assuntos em sala de aula e os professores proporcionarem momentos de explicações envolvendo-os a compreender melhor o contexto social, político, econômico e cultural que os rodeiam. De acordo com Arroyo (2014, p. 80) “O direito à educação, ao conhecimento, à cultura está atrelada às formas de viver nas tramas do presente”. Para tanto, o aluno precisa desse contato mais efetivo do professor na mediação de novos conhecimentos que ainda não fazem parte do seu modo de vida, mas que será necessária a formação de uma nova mentalidade capaz de auxiliar nas no aprender e no fazer geográfico sobre a realidade vivida em suas comunidades.

Os conhecimentos adquiridos no ensino de geografia são muito importantes para a compreensão da vida em sociedade, porque auxiliarão esses alunos a compreender melhor seu espaço de vivência e suas formas de organização. Dessa forma que:

[...] em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as

múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. A aquisição desses conhecimentos permite maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial (BRASIL, 1998, p. 39).

Diante desse exposto, a Geografia desempenha papel muito importante na formação de crianças, jovens e adultos que moram no campo contribuindo para a formação da cidadania, através da construção e formação da identidade dos sujeitos. Além disso, desenvolve a capacidade de compreender seu modo de vida, bem como o desenvolver de uma consciência mais crítica a respeito das relações sociais que se estabelecem na sua comunidade com outros espaços e realidades que se formam além do seu. Segundo Cavalcanti (2012, p. 46):

A referência à formação da cidadania como uma das tarefas da escola já é uma ideia bastante consolidada e, por isso mesmo, é importante delimitar os significados mais concretos desse conceito. Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos.

Quando nos referimos ao contexto de formação cidadã no ensino de Geografia, entendemos que por este conhecimento se terá que ajudar os alunos a enfrentar sua realidade vivida, pois, eles necessitam que suas especificidades sejam levadas em consideração, sua cultura, modo de vida, relações e práticas sociais, trabalho familiar etc. Isto ao passo que, em geral, o mundo vivido pelos camponeses é menosprezado na sociedade urbanizada.

Portanto os conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula devem contemplar a formação desses cidadãos, enquanto sujeito desse processo que tentar compreender as relações que se constroem em sociedade, perpassando por seus processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam na dinâmica do lugar como espaço e território de legitimidade.

Os alunos devem ser compreendidos como cidadãos que estabelecem, interagem e promovem relações de humanidades nas suas comunidades, percebendo-se como sujeitos de criação e recriação desses espaços. Nos trabalhos de Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009) relatam a importância da Geografia como disciplina escolar na formação e participação do cidadão em seu espaço de vivência:

No que diz respeito à Geografia, [...] como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e

histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. (p. 38).

O ensino de geografia como formador de consciência sobre a realidade vivida pelos alunos, em suas comunidades, passa por processos desafiadores, pois além de desenvolver conceitos a partir de diferentes conteúdos, precisa ter significados para que, por meio dela, o estudante do campo construa as condições necessárias de ser, de agir e de existir no mundo. Em se tratando de escolas do campo, principalmente na região acreana, os desafios se tornam maiores ainda “a começar pela escassez de materiais didáticos específicos e pela dificuldade em encontrar coleções didáticas nas quais as condições de vida no campo estejam abordadas de maneira coerente e ampla”. (CAPATTI; CALLAI, 2017, p. 241).

As orientações da Resolução n.º 2 de 28 de abril de 2008, CNE- CEB que aprova as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o desenvolvimento da Educação do Campo, traz no seu escopo a lógica de um ensino adequado e de qualidade para os alunos do campo. E nesse contexto, a escola precisa ser um polo acolhedor e assumir diferentes saberes e manifestações culturais, que construa no cidadão uma cultura de direitos humanos levando ao desenvolvimento pleno e promovendo com isso, espaços de heterogeneidade e pluralidade (BRASIL, 2013, p. 25).

Portanto, o ensino de Geografia tem papel importante na socialização e troca de saberes que precisam ser valorizados a partir do estudo dos lugares “como resultados das ações humanas que, materializadas no espaço, concretizam espacialmente as relações sociais e as formas de acesso aos bens para que cada um viva melhor” (CALLAI, 2014, p. 37). Perante a esta situação, o ensino de geografia precisa considerar a construção da identidade dos sujeitos do campo, oferecendo elementos para uma melhor compreensão e fortalecimento da consciência da realidade de vida em suas comunidades.

CAPÍTULO 4

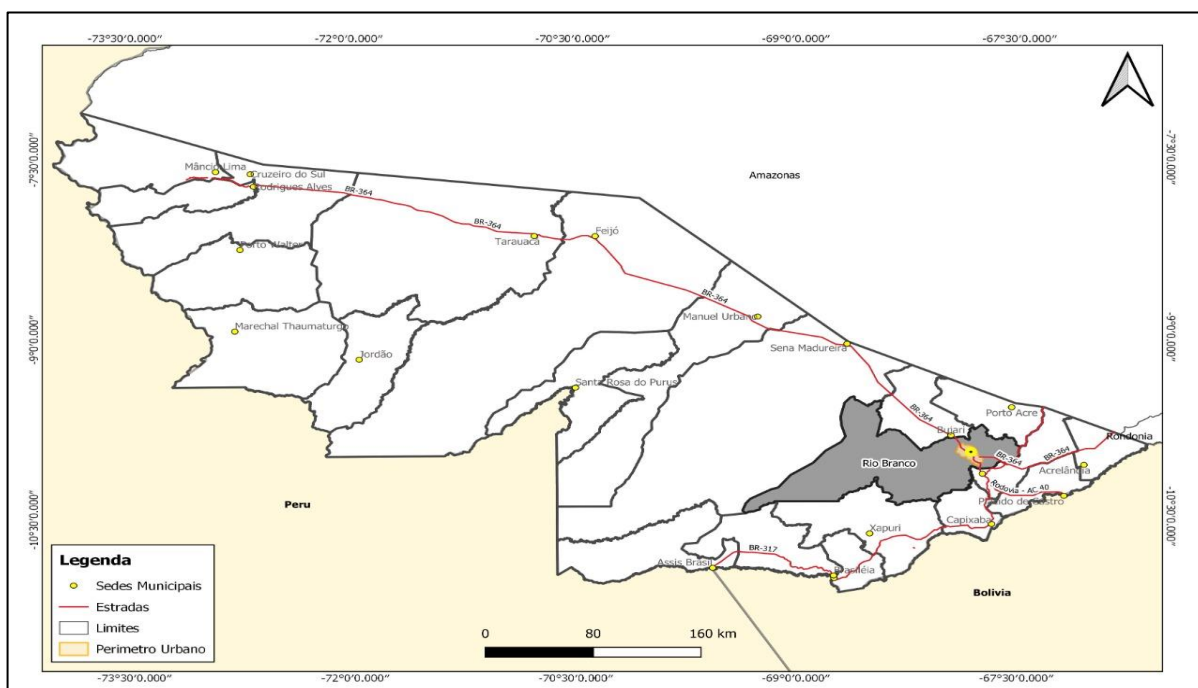
AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO SOCIAL DO CAMPO

A escola pode ser um lugar em que se cultive o hábito, a disciplina e o jeito de estudar, especialmente nas novas gerações. Mas somente fará isto se houver uma intencionalidade dos sujeitos que a ocupam em fazê-la desta forma (CALDART, 2004, p.113).

4.1 As escolas rurais acreanas: a realidade vista

Ao adentrarmos no estudo das escolas rurais, buscamos pesquisar escolas localizadas no município de Rio Branco-Acre conforme a figura 1.

FIGURA 1- MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/AC



Fonte: Elaborado por Marcelo (2022).

Como já vimos tratando, as escolas de assentamentos rurais desempenham um importante papel na formação social de vivência dos sujeitos do campo. Dessa forma, o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos são fundamentais para essa promoção engajada na realidade dos alunos no espaço rural, ajudando-os na sua formação como cidadãos.

Neste capítulo apresentaremos elementos da pesquisa de campo que realizamos através da análise dos dados coletados a partir de observações e entrevistas com os

professores e alunos da rede pública do Ensino Fundamental II em escolas rurais localizadas em Rio Branco/Acre. Assim, se constituiu uma análise a partir da organização e discussão dos resultados com a teorização realizada ao longo desse estudo. Para identificação dos sujeitos entrevistado, caracterizamos os professores com a utilização das siglas P1, P2, P3 e P4¹². Para as escolas utilizamos nomes como: Cedro, Cerejeira e Seringueira¹³. E para representar os alunos, utilizamos as siglas A1, A2, A3, A4, até o total de 13 alunos¹⁴.

Com a pesquisa de campo, buscamos identificar elementos que nos proporcionassem uma visão sobre como ocorrem os processos educativos nas escolas do campo. Nisto se buscou ver tais aspectos através do currículo único apresentado e os conteúdos geográficos propostos na grade curricular e como os professores e alunos desenvolvem e vivenciam isso na sua prática educativa.

Na análise dos dados buscamos relacionar eixos temáticos, a partir das perguntas do roteiro de entrevista e posteriormente a descrição das principais categorias que foram obtidas nas respostas dos sujeitos. Essas respostas nos permitem perceber quais “falas”, “termos”, “códigos” são mais utilizados pelos entrevistados para, enfim, construir uma reflexão que conste na finalização deste trabalho.

Mediante a construção desses eixos temáticos que investigamos e observamos as articulações pedagógicas entre o processo de ensino-aprendizagem em escolas do campo. Buscou-se assim, enxergar a realidade com a qual professores e alunos se deparam e como vão desenvolvendo a partir de condições pré-estabelecidas.

É a partir dessa análise, que se pode fazer uma caracterização do ensino escolar do campo, numa perspectiva que envolve o processo histórico em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Porém sem perder a dimensão contraditória de quem realmente elabora o currículo e os conteúdos a serem trabalhados nas escolas rurais.

4.2 Breve caracterização das escolas pesquisadas

A seleção dessas escolas se deu mediante visita a Secretaria Estadual de Educação com o intuito de colher informações a respeito do funcionamento e gestão das escolas de assentamentos rurais em nosso município. Nesse momento, houve a indicação das escolas

¹² Com o uso da sigla P (1, 2) Escola Cedro, P (3) Escola Cerejeira e P (4) Escola Seringueira, buscamos nomear os professores da pesquisa para não expor sua identidade.

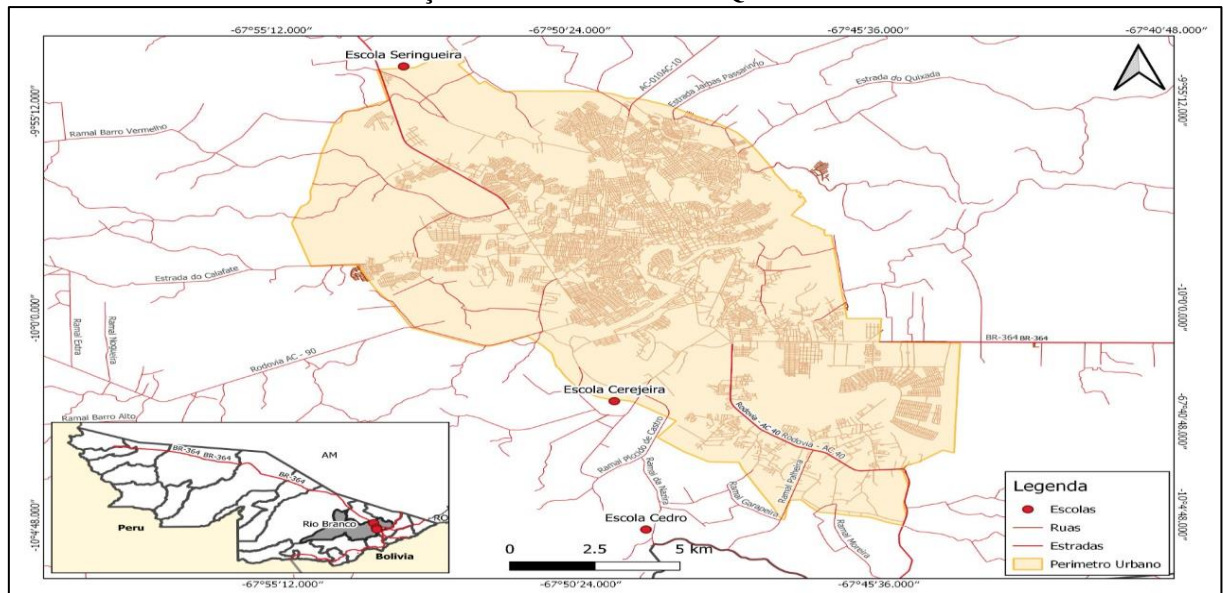
¹³ Optamos por utilizar os termos Cedro, Cerejeira e Seringueira por representar árvores encontradas na nossa floresta Amazônica.

¹⁴ Termo utilizado para nomear os alunos sujeitos da pesquisa nas escolas Cedro (A1 ao A3), Cerejeira (A4 ao A8) e Seringueira (A9 ao A13).

para a pesquisa, sendo que apenas três das escolas consultadas aceitaram participar da pesquisa. Todas elas estão localizadas no Município de Rio Branco/Acre, são escolas da rede pública estadual de ensino, onde são ofertadas Ensino Fundamental I, II e Médio dentro da especificidade de cada uma.

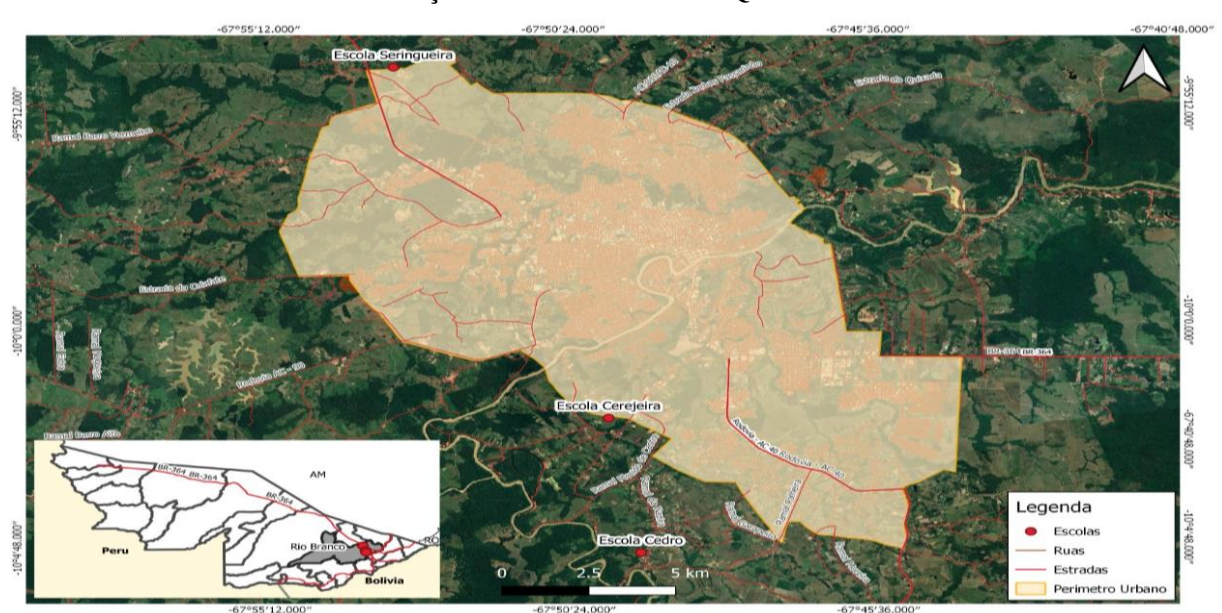
A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu mediante o aceite das escolas representadas pelas figuras 1 e 2 em participar da pesquisa. Foram aplicados dois questionários, um contendo 09 questões para as professoras e outro com 02 questões para os alunos, estruturadas de forma que eles pudessem expressar sua opinião a respeito dos assuntos tratados.

FIGURA 2- MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS



Fonte: Elaborado por Marcelo (2022).

FIGURA 3- MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS



Fonte: Elaborado por Marcelo (2022).

4.2.1 Escola Cedro

A escola Cedro localiza-se em área rural de difícil acesso, segue o mesmo currículo único da SEE proposto para as escolas urbanas. Os professores devem trabalhar os conteúdos geográficos da forma proposta, mas podem adaptá-los ao ambiente local.

Durante o início de cada ano, os professores fazem um sistema de revisão de conteúdos das séries anteriores, para cada turma na série seguinte. A escola funciona em três turnos com Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA – Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio). A escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP.

No período da pesquisa a escola estava passando por uma reforma, sendo construída em alvenaria. Na escola estavam trabalhando com o sistema apostilado (professor elabora o material) e os responsáveis pelos alunos menores, pegavam na escola. Os professores se faziam presentes na escola duas vezes na semana, para entregar os materiais, juntamente com a coordenação e para possível atendimento de dúvidas dos alunos.

A escola está estruturada com 12 salas, sendo 08 salas de aula, 01 sala de coordenação, 01 sala de professores, 01 sala de Atendimento Educacional Especializada (AEE), 01 biblioteca e 01 refeitório. Não há quadra de esportes, pois o espaço não comporta. Os alunos utilizam o transporte escolar para chegar até a escola, um ônibus e um micro-ônibus. E os professores utilizam o transporte coletivo urbano.

A escola desenvolve projetos pedagógicos de ensino que envolve professores, alunos e comunidade, buscando com isso, trazer a comunidade para mais perto da vivência de seus filhos no ambiente escolar.

4.2.2 Escola Cerejeira

A escola localiza-se em área rural de difícil acesso, segue o currículo único da SEE. Os professores devem trabalhar os conteúdos geográficos da forma que esta proposta na grade curricular de ensino, e adaptam conforme a necessidade dos alunos.

A escola funciona em três turnos com Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, seriada e EJA – Educação de Jovens e Adultos em forma de módulos (1º ao 5º ano e Ensino Médio). A escola tem Projeto Político Pedagógico – PPP e no período de aula presencial desenvolve ações didático-pedagógicas envolvendo a comunidade.

A escola possui estrutura física toda em alvenaria. Durante os levantamentos para esta pesquisa, estavam trabalhando com material impresso elaborado pela professora e os alunos

pegavam direto na escola. Os professores seguiam uma escala semanal de presença, elaborada pela própria gestora da escola, eles iam uma vez na semana para entregar os materiais junto com a coordenação e para possível atendimento aos alunos.

Segundo a coordenação da escola, os alunos também tinham disponibilizado pela SEE aulas via televisão e rádio. E atendimento com os professores pelos grupos de WhatsApp. Aqueles que não utilizavam nenhum desses recursos, apenas pegavam os materiais impressos e levava para casa e devolviam com as atividades resolvidas em data programada pela escola.

A escola está estruturada com 08 salas de aula, 01 sala para atender professores, coordenação pedagógica, coordenação administrativa e diretoria, 01 sala de AEE, 01 sala de leitura, 01 refeitório e 03 banheiros (masculino e um feminino e um para deficientes). A escola tem uma quadra de esportes (pouco estruturada e aberta). A escola atende alunos com diversas deficiências.

Os alunos utilizam o transporte escola para chegar até a escola, sendo 03 ônibus para atender os ramais e 02 micro-ônibus. Os professores utilizam transporte coletivo urbano ou particular.

4.2.3 Escola Seringueira

A escola localiza-se em área rural, mas, nas proximidades do perímetro urbano, segue o currículo único e grade curricular de conteúdos propostos pela SEE. Os professores trabalham os conteúdos geográficos da forma que estão propostos, mas têm liberdade para adaptá-los ao ambiente local.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) com Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Ela tem Projeto Político Pedagógico – PPP, que estava em processo de atualização neste período de pandemia. Ela desenvolve junto à comunidade projetos artísticos e culturais, sendo desenvolvido neste ano trabalho sobre leitura e etnia, de forma remota.

A escola estava trabalhando com o sistema apostilado (professor elabora o material) e os responsáveis dos alunos menores pegavam na escola. Os professores se apresentam na escola no seu dia e horário normal de trabalho para entrega dos materiais, juntamente com a coordenação e para aplicação de avaliações presenciais, sendo dividida em uma hora para cada turma.

A escola possui estrutura toda em alvenaria e está organizada em 05 salas de aula, 01 sala de direção e coordenação administrativa, 01 sala de professores e biblioteca, 01 sala de

AEE, 02 banheiros e 01 cantina. A escola não tem quadra de esportes e atende alunos com deficiência.

A escola não tem transporte escolar, então, alunos e professores utilizam o transporte coletivo que faz a linha urbana, bicicleta ou transporte particular para chegar à escola.

4.3 Entrevista com as professoras

A entrevista foi realizada com 04 professoras, sendo 02 da Escola Cedro, 01 da Escola Cerejeira e 01 da Escola Seringueira. A seleção se deu mediante o aceite da escola em participar da pesquisa e consulta as professoras com graduação na área de Geografia que estavam ministrando aulas nas escolas no período da pesquisa.

4.3.1 As escolas rurais em Rio Branco-Acre e a especificidade curricular

As escolas rurais acreanas apresentam características próprias de ambiente rural, e que podem se localizar distantes ou até mesmo próximas do perímetro urbano. São escolas que na maioria dos casos, apresentam infraestrutura precária, de difícil acesso, com uma grade curricular que necessita de revisão, com um quadro de professores que precisam de mais investimento em formação e qualificação para lidar com as reais necessidades presentes na realidade vivida dos sujeitos do campo.

Ao tratarmos das especificidades curriculares das escolas rurais no Acre, podemos notar que na teoria tudo se encontra perfeito e adequado, mas que a realidade é muito complexa, pois, se trata de um currículo que não se diferencia do ensino da cidade, portanto um currículo homogeneizado e por isso, pode se tornar um grande entrave à formação social dos sujeitos do campo.

O currículo proposto para as escolas do campo precisa estar adequado ao modo de vida desses sujeitos, uma vez que possuem características étnicas culturais diversificadas, descendentes de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores rurais etc., que trouxeram no contexto de lutas, a necessidade de uma educação específica para sua comunidade local.

Quando perguntado se existe um currículo específico para as escolas em que trabalham, todos os professores entrevistados foram enfáticos ao responderem que “não”.

Professor P1- Não, pois trabalhamos o mesmo currículo da escola da cidade.

(SET/2021).

Professor P2- Não. Temos um currículo comum ao da cidade e isso dificulta um ensino mais específico para o campo. (SET/2021).

Professor P3- Não, na verdade só temos um currículo pra trabalhar e segue o geral e daí precisamos adaptar alguns conteúdos ao que vamos ensinar. (SET/ 2021).

Professor P4- É logico que não, na verdade, seguimos o currículo único e só tentamos adaptar algumas coisas para nossos alunos. (SET/2021).

Diante desse contexto podemos perceber que as escolas rurais acreanas seguem um currículo único elaborado externamente, sem a participação direta das escolas rurais. Segundo a SEE, este currículo é feito pela equipe da divisão de ensino do campo, Departamento de Educação do Campo, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre em parceria com as equipes dos núcleos de representação da SEE dos municípios, com pequena participação de professores da rede de ensino da Educação do Campo são técnicos que coordenam a subárea de ensino, ou professores da zona urbana, que passam alguma temporada dando aula em escolas rurais.

Tendo a Base Comum Curricular como orientadora da construção do currículo para o campo e floresta, então certas proposições vindas da cidade não se aproximam da realidade desses espaços, provocando ainda mais distorções no ensino oferecido aos sujeitos que vivem, moram e dependem do campo.

A Educação do Campo no Estado do Acre compreende todas as unidades escolares localizadas na zona rural. De acordo com a SEE, as escolas são classificadas em escolas seriadas e escolas de ciclos de aprendizagem.

As escolas seriadas são àquelas cujo funcionamento reflete a mesma organização das escolas urbanas, seguindo o Currículo Único de Referência do Acre. E as escolas do Programa “Caminhos da Educação do Campo”: que atuam em Ciclos de Aprendizagem e compreende as escolas de difícil ou difícilíssimo acesso e que também seguem o currículo único, mas que tem em seu funcionamento pedagógico uma organização própria. No caso das escolas pesquisadas, nenhuma faz parte desse programa.

As escolas pesquisas fazem parte do ensino seriado e seguem o mesmo currículo proposto para a educação urbana, portanto, a especificidade curricular só aparece quando se fala em “adaptar”, e é o que a escola do campo e as professoras procuram fazer para adequar os conteúdos geográficos já selecionados as metodologias práticas de ensino.

Isso acaba trazendo de certa forma um grande diferencial no processo de ensino aprendizagem para os sujeitos do campo, pois possuem características específicas voltada a formação sociocultural dos sujeitos: ribeirinhos, indígenas, trabalhadores rurais, quilombolas, caçadores, extrativistas etc. em suas comunidades locais.

É claro que estamos cientes de que o sistema de escolas rurais vai muito além do quantitativo aqui pesquisado. Também, cientes que apesar das limitações, há algumas escolas e professores que estão conscientes da necessidade desta adequação curricular a sua realidade, mesmo respeitado a lógica dos conteúdos obrigatórios para cada série ensinada. Porém, isto ainda são ações individualizadas quando deve se tornar especificidades de uma política pública.

Dando continuidade, perguntamos aos professores sobre o currículo proposto para o ensino do campo em sua escola, se atende os requisitos, conteúdos, objetivos para uma educação local na prática. Duas professoras responderam que atende, uma respondeu que em parte e outra que não muito.

As professoras P1 e P2 responderam que o currículo proposto, apesar de ser igual ao da cidade consegue atender sim todos os requisitos propostos no processo de ensino-aprendizagem.

O currículo proposto atende sim as necessidades dos alunos. Apesar de ser considerada da zona rural, a grande maioria não trabalha no campo, eles visam trabalhar na cidade (P1, SET/2021).

Atende sim, pois o currículo proposto para a educação do campo traz conteúdos que nós podemos adaptar à realidade do aluno, daí podemos melhorar nossas ações didáticas na prática. (P2, SET/2021).

Já a professora P3 afirma que os, conteúdos, objetivos e metodologias para a educação local na prática, atendem “em parte, pois a prática não condiz com as condições oferecidas pela escola” (SET/2021). Nisto temos visto que a depender da especificidade de cada escola, a forma como se trabalha o currículo escolar proposto pode ser favorável ou não as condições dos sujeitos do campo. E nessa fala da professora, que podemos observar que será necessário mais empenho da parte do docente em buscar meios que visem atender as necessidades de seus alunos, pois se a escola não oferecer condições, provavelmente, o ensino será efetivado de forma mais precário ao seu corpo discente,

Já a professora P4 afirma ser muito difícil atender todos esses requisitos para ministrar conteúdos com a qualidade esperada para os alunos do campo, tendo em vista a especificidade da escola rural em lidar com sujeitos que vivem outra realidade.

Os objetivos e metodologias na prática para o ensino do campo é mais difícil do que nas escolas da cidade. Portanto acho que não atende muito nesses requisitos. Precisa que nós professores busquemos adaptações para cada etapa desse processo (SET/2021)

Nesse momento podemos perceber, que as professoras ao vivenciar um currículo que se apresenta da mesma forma que o da cidade com conteúdos já selecionados, sente certa dificuldade em trabalhá-los nas escolas do campo. Então, ao colocá-los em prática buscam “adaptá-los” ao contexto de realidade de seus alunos e dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

As escolas apresentam características comuns e incomuns, tanto na praticidade quanto na forma de enxergar a realidade de ensino-aprendizado de seus alunos. Portanto há a necessidade de um currículo específico para atender seu corpo discente, que promova a preparação desses cidadãos não só para o trabalho, mas para a vida em sociedade. Uma vez que eles estão adaptados a conviver em meio aos seus familiares que trabalham e dependem do campo. E é no seu local de moradia que a maioria deles além de trabalha e tiram seu sustento constroem suas relações socioculturais e identitária.

As especificidades curriculares das escolas rurais acreanas estão envoltas por questões que até então, tem seu olhar maior para um ensino com características mais urbanizadas. Mas o que nossas escolas rurais precisam é ter dentro de suas especificidades um currículo organizado na e pela escola, com propostas de ensino que priorize as características locais e proporcione aos seus sujeitos o conhecimento indelével de seu lugar de moradia e vivência. Pois segundo Cavalieri “essa prática transforma a escola fundamental em uma instituição dinâmica que necessita reconstruir-se permanentemente em razão de novos indivíduos que a ela chegam e trazem com eles um mundo tal como o vivenciam” (2013, p. 125). Portanto, apresentar um currículo que aborde questões envolvendo o cotidiano, a cultura, a família, o trabalho familiar etc., é preservar a identidade desses sujeitos nos seus espaços de construção e reconstrução diária.

Diante dessas questões que envolvem as escolas do campo, os currículos específicos para as escolas rurais no Acre, deveriam apresentar elementos mais característicos e específicos dos sujeitos com identidade construída a partir de seu relacionamento com o ambiente de vivência, para que o trabalho docente se desmembre em outras práticas, que se configurem em organizações didático-pedagógicas, que são muito particulares às escolas do campo e que podem possibilitar uma forma diferente no processo de ensino- aprendizagem.

Vimos que as atitudes dos docentes, podem se diferenciar um pouco, mas que precisam buscar outras organizações curriculares possíveis, bem como, a inserção do que é realmente importante ensinar e aprender para os professores e alunos do campo e não ficarem engrenados apenas num currículo que já vem pronto e sem retratar de fato a realidade de seus sujeitos.

As questões do que e como ensinar, deveria ser um processo autônomo e representativo, resultando numa práxis realmente significativa na presença de um currículo que atenda as especificidades das escolas rurais e que não seja apenas reflexo dos moldes de escolas urbanas não só no Acre, mas em todo o Brasil.

4.3.2 Conteúdos geográficos no ensino-aprendizagem do campo

As escolas rurais acreanas estão engrenadas em desenvolver ações que visam promover uma educação com ensino de qualidade de forma igualitária para todos os cidadãos que moram no campo. Mas, como vimos, ainda são necessários muitos investimentos na estruturação das escolas, na formação de professores, no acesso aos meios de transporte, nas condições de desenvolvimento de um currículo que de fato dialogue com a especificidade do lugar e vivência dos sujeitos do campo.

Os conteúdos geográficos apresentam-se com um papel primordial na constituição e formação da identidade de vida dos alunos do campo. Isso porque, ao propor conteúdos que retratem o lugar, espaço, território, paisagem, população, meio ambiente, território, dentre outros, podem promover um diálogo com o cotidiano de vida de seus alunos no seu espaço de vivência.

Isso favorece bastante o desempenho de comportamentos dos sujeitos do campo nas formas de produzir e reproduzir-se culturalmente e socialmente, preservando características da identidade local de seus sujeitos. O que na visão de Cavalcante (2013) remete que as ações docentes devem estar centradas na construção dos conceitos pelos alunos e a vivência como parâmetro de conhecimento. Portanto, leva em conta o mundo vivido e apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação aos assuntos estudados, implicando o conhecimento geográfico do espaço vivenciado cotidianamente na prática social dos alunos.

Mediante essa situação, perguntamos às professoras das escolas Cedro, Seringueira e Castanheira se elas identificam relações dos conteúdos geográficos que ensinam, com os espaços da zona rural e em que medida os conteúdos podem ser trabalhados nesta perspectiva. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

Sim com certeza. E em um momento de explicação de conteúdo como espaço, lugar e território, trabalho a história e formação da população. Acho que é necessário para que eles venham compreender melhor e relacionar com seu cotidiano (P1, SET/2021).

Sim. Os conteúdos como: desmatamento; a questão do ciclo hidrológico; a agropecuária, entre outros são fundamentais para que nossos alunos reconheçam suas origens e identidade com o lugar (P2, SET/2021).

Sim. Aborda temáticas sobre o meio ambiente, condições de trabalho no campo. A partir da observação da realidade local (P3, SET/2021).

Sim, a maior parte dos conteúdos é do seu lugar de vivência e isso facilita nossa ação didática, pois, podemos desenvolver metodologias que melhore ainda mais o aprendizado e enxergar características culturais e étnicas que eles preservam de pais para filhos (P4, SET/2021).

O que podemos compreender diante das respostas das professoras, é que os conteúdos geográficos trabalhados por elas apresentam relação com o lugar desses sujeitos. Sendo assim, influenciam bastante no modo de vida e na aprendizagem de forma significativa porque, mesmo diante das dificuldades enfrentadas nesse ano com a pandemia, elas procuraram trabalhar os conteúdos geográficos propostos na matriz curricular e adaptar a especificidade local.

Nota-se que apesar do currículo proposto pela SEE não apresentar as especificidades de conteúdo local do território vivido do aluno, as professoras estão tentando fazê-lo.

Assim, pode-se perceber que, apesar dos conteúdos de Geografia, já virem selecionados pela própria Secretaria de Educação e as professoras tendo que trabalhá-los conforme estipulado pela mesma, nada impede que as professoras busquem alternativas e dinamizem esses conteúdos de forma a tornar mais prático e próximo da realidade de vida cotidiana dos sujeitos do campo.

Dessa forma, os docentes de cada área de conhecimento, tem a finalidade de construir um plano de curso a partir da seleção dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações. E em conformidade com Projeto Político Pedagógico da escola que projeta as metas a serem alcançadas pela escola promovendo ações e projetos, dentre outros, e assim, aproximando e reafirmando sua relação com a comunidade escolar, torna esse currículo que chega pronto, mais possível de ser concretizado a partir da realidade local.

Dando continuidade a essa questão, perguntamos como as professoras selecionam os conteúdos ministrados em suas aulas, elas conseguem desenvolver nos seus alunos aprendizagens relevantes ao conhecimento do seu lugar de vivência?

A professora P1 respondeu o seguinte:

O currículo que trabalhamos é unificado. A SEE seleciona os conteúdos, objetivos e capacidades a trabalharmos em sala de aula. De certa forma abrange o seu local de vivência, pois a comunidade já se tornou uma vila, já é bem mais “desenvolvida” (SET/ 2021).

Na fala da professora P1 podemos entender que ela faz relação dos conteúdos apresentados, ao modo de desenvolvimento do lugar, tratando do desenvolvimento de forma

positiva o urbano do lugar. Assim, por mais que se aproxime da realidade local, a visão urbana, mesmo que de um pequeno vilarejo é o que a própria docente vê como ponto positivo para ensinar.

Já na fala da professora P2, os conteúdos já são selecionados pela própria SEE e quando se trata de trabalhar conteúdos que envolvam questões ambientais é um pouco complicado, pois, não é muito bem-visto pelos próprios alunos. Então, ela procura adaptar de forma mais sucinta possível esses conteúdos a outros, de forma que eles compreendam a relevância desses no seu espaço de moradia, de produção e trabalho familiar.

Os conteúdos já vêm selecionados e disponibilizados pela SEE. E como os alunos vêm de cultura antiga, passado de seus pais, fica um pouco difícil aceitarem as questões que retratem o meio ambiente, porque eles comparam com as formas de desmatamento e acham prejudiciais a sua comunidade. Daí eu procuro trabalhar esse conteúdo relacionando com outros, levando os alunos a entender que é necessário que eles aprendam e desenvolvam através desse ensino meios de preservação e cuidados com o meio ambiente para a sobrevivência de suas famílias e de outras que virão (P2, SET/2021).

O interessante na fala da professora P2 é que, mesmo os alunos oferecendo certa resistência quando se fala em questões que envolvem o meio ambiente, ela tenta trazer para a realidade desses alunos a importância de se trabalhar o meio ambiente no trato com seu espaço de moradia e produção. Que eles precisam entender não só na visão degradadora e exploratória, mas nas formas de cuidar e preservar para sua subsistência e de seus familiares.

Nesse sentido o trabalho do professor se torna essencial para a formulação de conscientização de que nem tudo é definido como pronto e acabado. Dependendo da forma como se pratica, podemos estabelecer novas formas de ensinar e aprender com as diferenças culturais e sociais de cada indivíduo.

Na fala das professoras P3 e P4, elas também afirmam que os conteúdos são selecionados pela SEE, mas que elas conseguem adaptá-los a outras formas de ensino-aprendizagem de modo a tornar relevante a compreensão do espaço de vivência dos alunos e fazer com que eles possam desempenhar funções mais significativas no meio de sua comunidade.

De acordo com o que o plano de curso enviado pela SEE, fazendo as devidas adaptações sim e podemos desenvolver em nossos alunos conhecimentos mais significativos a respeito do seu espaço de vivência e de reprodução (P3, SET/2021).

Utilizo o que é proposto pela SEE, mas acrescento outros conteúdos que vejo ser importante e tem relação com o cotidiano dos alunos. Com isso, vejo o que vai melhorando o aprendizado de meus alunos sem perder a identidade do lugar (P4, SET/2021).

Diante desse contexto vemos que os conteúdos geográficos mesmo já vindos selecionados e fechados na grade curricular de ensino pela SEE, não impedem que as professoras aprimorem suas formas de ensinar e incrementem em suas didáticas-pedagógicas de sala de aula, meios que proporcionem nos seus alunos aprendizagens relevantes e significativas acerca dos conteúdos que ensinam. Então, podem acrescentar alternativas (conteúdos similares ou que tenham certa relação com o cotidiano) possibilitando e aprimorando o conhecimento sobre o lugar, a história de vida em seu contexto sociocultural, sem perder de vista as características identitárias de sujeitos do campo.

Portanto, conteúdos que retratam o meio ambiente, agropecuária, território, paisagem, lugar, espaço, região, população, industrialização, urbanização etc., são alguns dos conteúdos que não fogem da realidade desses sujeitos, mas que precisam ser abordados com metodologias de ensino diferenciada que aproveite no espaço de vivência do aluno elementos que se correlacione com seu dia a dia.

4.3.3 O trabalho docente no campo: o papel social no processo de ensino-aprendizagem

Diante o processo desencadeado pelo trabalho docente, vemos que a questão de sua formação inicial se vincula ao desenvolvimento do trabalho educativo, contextualizando com os elementos de sua prática. Dessa forma, procuramos entender como o professor desempenha no cotidiano da sala de aula seu papel social no processo de ensino aprendizagem.

O professor por ser um ser social, já desempenha um papel, pois é ele que promove as relações interpessoais com seus alunos, diante de seu trabalho docente e de suas ações didático-pedagógicas. Para isso começamos a perguntar as professoras entrevistadas qual seu tempo de atuação na educação e desse tempo, quantos foram destinados ao ensino do campo na escola.

O meu tempo de atuação na educação é 06 anos. Quando eu ingressei ainda estava terminando a faculdade. Todos esses anos foram dedicados à zona rural (P1, SET/2021).

Trabalho há 12 anos. Desse tempo foram destinados ao Ensino do Campo nesta escola 06 anos (P2, SET/2021).

Há 19 anos. No campo 10 anos, e nessa escola 03 anos (P3, SET/2021).

Há 04 anos, todos destinados ao ensino do campo nesta escola (P4, SET/2021).

A partir disso, podemos perceber que a maioria das professoras entrevistadas possuem um bom tempo de atuação dedicado às escolas de zona rural e que, permanece trabalhando na

mesma escola até o momento da pesquisa. Isso é muito importante, pois quanto mais tempo de atuação tiver nas escolas rurais, mais conhecimento terá da realidade vivida pelos discentes do campo e, com isso, propor ações mais efetivas no desenvolvimento de seu papel social frente ao processo de ensino aprendizagem desses sujeitos.

Entendemos que no campo, a condição de ser professora, tende a ultrapassar a dinâmica mais tradicional de sua profissão, visto que a realidade dos locais que o cercam, podem alterar a forma como elas processam o ensino-aprendizagem e como incluem na realidade vivenciada pelos alunos do campo, bem como, o que priorizar como conteúdos didáticos que venham a proporcionar a estes sujeitos sentissem inseridos numa escola que promova aprendizagem significativa e com isso, identificar e potencializar os saberes tradicionais existentes em seu espaço de vivência cotidiana.

Diante disso, seguimos perguntando sobre a origem das professoras: São de zona rural ou vieram da cidade? Seu trabalho hoje na zona rural vale a pena ou têm vontade de voltar a trabalhar na zona urbana? Nisto estávamos buscando entender se há um vínculo afetivo e originário delas com as escolas em que trabalham. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

Sou da zona urbana, não sinto vontade de trabalhar nela. Gosto dos alunos da zona rural e me identifico com a simplicidade da comunidade. O trabalho se torna mais prazeroso (P1, SET/2021).

Minha origem é da urbana. Sim, vale a pena e não tenho nenhuma vontade de trabalhar na zona urbana (P2, SET/2021).

Origem urbana e rural, o trabalho na zona rural é muito prazeroso. Eu não tenho vontade de trabalhar na zona urbana, amo o campo (P4, SET/2021).

Podemos perceber na fala dessas professoras que mesmo sendo de origem urbana elas demonstram certa identidade com o ambiente rural em que trabalham e isso se torna um ponto fortíssimo no processo de ensinar. Quando se tem afinidade com o local, o trabalho se torna agradável e prazeroso ao mesmo tempo, facilita as formas de se relacionar com os alunos e disseminar o conhecimento através das metodologias de ensino adequando de forma mais próxima possível, os conteúdos ensinados a realidade de seus alunos moradores do campo.

Dessa forma, podemos entender que ao passo que as professoras demonstram amor pelo local de trabalho, mesmo a maioria delas não morando no lugar, se tornam fundamentais no processo educativo. Assim, tornando possível o ensino de conteúdos com qualidade e que de fato atendam as especificidades locais.

Apenas a professora entrevistada P3 afirma que sua origem é da zona rural e tem vontade de trabalhar na zona urbana.

Minha origem é da zona rural. Já trabalhei na zona urbana. Tenho vontade de voltar a trabalhar na zona urbana, pois lá temos mais recursos didáticos e o acesso não é tão complicado para desenvolver nossas metodologias de ensino (P3, SET/2021).

Podemos perceber com isso, que ao contrário das outras professoras, a professora P3, mesmo tendo sua origem em área rural, demonstrou se identificar mais com o ambiente urbano do que com o rural, por entender que o trabalho docente se torna mais fácil em virtude de as escolas urbanas apresentarem melhores condições de trabalho e recursos didáticos que as escolas do campo. E na questão do acesso, por ser escolas mais próximas ou terem meios de transporte mais acessível a alunos e professores.

Isso é um ponto que nos chama a atenção e deve ser revisto pelos órgãos de ensino, oferecer condições de trabalho aos nossos professores, formação e capacitação, acesso, alimentação, melhorias na infraestrutura das escolas e recursos didáticos que não seja só os livros. Assim, professores como a P3 poderão reverter essa forma de pensar e se dedicar mais as ações dentro da comunidade da qual ela tem suas origens e faz parte.

Mesmo com tudo isso, vimos que a maioria das professoras entrevistadas, apesar de ter sua origem na zona urbana, demonstra prazer em trabalhar nas escolas de áreas rurais, se identificaram com o ambiente e o público daquela localidade. Estabeleceram vínculos afetivos com seus alunos e a comunidade local ao ponto de se identificarem com esses espaços. Com isso, podemos compreender que as professoras poderão promover um aprendizado mais significativo para seus alunos e proporcionar para eles a afirmação de sua cultura e identidade local.

O professor desempenha importante papel social na formação da aprendizagem de seus alunos, tornando-os sujeitos de sua própria construção social, ética, cultural etc. Com isso, precisamos entender se há alguma formação continuada para professores do campo. A partir de então adentramos ao contexto perguntando as professoras se existe alguma formação continuada para professores que aborde as temáticas do campo como forma de ensinar os conteúdos didáticos propostos na grade curricular.

O que obtivemos como respostas foram:

A nossa escola é rural, mas o tipo de ensino é o mesmo praticado na zona urbana. O que diferencia é o calendário escolar, porque nunca iniciamos juntos por conta das chuvas e o acesso dos alunos à escola é mais complicado. A nossa formação é a mesma da cidade (P1, SET/2021).

Existe sim formação continuada para professores pela SEE, porém de forma geral, não específica (P2, SET/2021).

Mínima e muito fora da realidade do campo (P3, SET/2021).

Tem sim formação continuada, mas não de forma específica. E os conteúdos têm muito a ver com o que eles vivenciam desde que nós adaptamos (P4, SET/2021).

Mediante a fala das professoras, elas enfatizam que a formação continuada ofertada pela SEE se processa da mesma forma que a da cidade. Não existe formação específica para o campo e semelhantemente, os conteúdos propostos são os mesmos das escolas urbanas, nas quais os professores seguem os referenciais curriculares determinados pela Secretaria de Educação.

E a depender do professor, pode adaptar sua forma de ensinar, acrescentando outros conteúdos que possam se relacionar aos já existentes, conforme fala da professora P4. Isto demonstra que não existe uma política educativa específica, na prática, para a educação do campo no município de Rio Branco no Acre.

Dessa forma, Severino (2001) demonstra que nosso agir resulta das formas coletivas a qual pertencemos. Portanto, os professores mediante seu processo de formação, mesmo em situações de formação descontextualizadas, são sujeitos de uma dada realidade, com modos de agir/pensar e organizar-se coletivamente. E como a maioria dessas professoras já estabeleceu uma relação de convívio na comunidade em que atuam, acabam organizando sua ação didática pedagógica com a presença de elementos de sua vivência no campo para o processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

A formação dos professores do campo deve ser pensada e praticada como algo mais formativo e consistente. Chega de olhar o professor do campo como algo distante da realidade. O professor do campo deve ser enxergado com um provedor de conhecimentos que proporciona um ensino capaz de gerir a permanência da cultura, dos costumes, da identidade e do lugar no espaço de atuação.

E, “se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as ‘permitidas’ adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presenciais ou em alternância nas comunidades etc.” (ARROYO, 2012, p. 362). E conforme essa condição retira do processo de formação desses professores do campo, a condição de ser algo construído coletivamente, a partir de um determinado aspecto histórico-social que possibilite aos alunos do campo compreender sua identidade local.

O professor do campo tem um grande desafio quando se trata de ensinar diante da presença de um currículo que aparece de forma geral para um contexto local, muito diferenciado e específico que é o campo. Portanto, procuramos proceder nossa entrevista buscando identificar se as professoras P1, P2, P3 e P4 enfrentam dificuldades para ensinar os conteúdos propostos no currículo escolar nas escolas trabalham (Cedro, Castanheira e

Seringueira). Fizemos a seguinte pergunta: na escola em que trabalha e quais as dificuldades enfrentadas em suas ações didático-pedagógicas, mediante ao processo de ensino dos conteúdos geográficos propostos no currículo escolar para os alunos do campo?

Mesmo diante do contexto que as escolas do campo vêm se apresentando e passaram em todo seu processo de constituição e das dificuldades enfrentadas para se estabelecer nos locais rurais, elas ainda conseguem oferecer meios e recursos didáticos para o desempenho do trabalho docente. Foi isso o que podemos ver na fala da professora P1, quando ela não vê dificuldades quanto ao processo de seu ensino em suas ações didático-pedagógicas e que os materiais didáticos oferecidos são suficientes no desempenho de seu trabalho.

Não vejo dificuldades nesse quesito. E não preciso fazer adaptações. Trabalho os conteúdos conforme o currículo apresentado de forma que não fujo da realidade de meus alunos e os materiais didáticos da escola, atendem o desenvolvimento de minhas ações didáticas pedagógico. (P1, SET/2021).

Na fala da professora P4 não há, também, o relato de dificuldades quanto ao ensino dos conteúdos geográficos e nem na questão de material didático, apenas com relação à ausência dos alunos em algumas de suas aulas, por falta de transporte escolar. A escola não tem ônibus escolar para atender os alunos e muitos moram distantes da escola, por esse motivo muitos vêm a pé, de carona e outros de bicicleta, sendo muitas das vezes impossível chegarem à escola, principalmente quando chove.

A minha dificuldade é só com os alunos que muitas das vezes não consegue chegar à escola por motivo da condução. Com relação ao material didático ele contribui bastante para o desenvolvimento de minhas ações didático-pedagógicas (P4, SET/2021).

Esse é outro ponto que precisa ser revisto e pensado para esta escola, pois sem transporte escolar para atender a demanda desses alunos, o trabalho docente se compromete e o aprendizado desses alunos também.

Ao comparar os aspectos formativos com a organização didático-pedagógica dos professores, percebemos como esse aspecto se distancia da realidade, dos elementos do campo, que participam de maneira muito tímida na constituição do processo de ensino-aprendizagem. Desde o material selecionado, até mesmo nas diretrizes curriculares que são direcionadas a essas escolas. Como identificamos nas falas das professoras:

Como os conteúdos do campo é o mesmo da cidade, vejo dificuldade quanto à questão de pesquisa sobre a atualidade. Como fatos sobre os conflitos no mundo. Os recursos

tecnológicos e o material didático oferecidos na escola não são muito favoráveis ao ensino específico do campo. Nossos alunos são muito humildes e não tem como realizar pesquisa em casa. E mesmo que eu traga pesquisa sobre essas questões, não condiz com a realidade deles. Nossos alunos são filhos de produtores rurais precisariam de conteúdos mais específicos da realidade deles (P2, SET/2021).

As dificuldades maiores pra mim é quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos como: computador, internet entre outros, pois a comunidade é desprovida dos mesmos e quanto ao currículo apresentado para o campo é igual o da cidade. Nossa escola tinha que ter um currículo específico assim seria mais fácil trabalhar os conteúdos diretos na vivência do aluno e não precisar adaptar como eu faço. (P3, SET/2021).

Conforme tudo que foi falado pelas professoras pesquisadas, notamos certa controvérsia a respeito das dificuldades enfrentadas nas suas ações didático-pedagógicas. Isto, mediante ao processo de ensino dos conteúdos geográficos propostos no currículo escolar para os alunos do campo, pois o que para umas professoras está favorável e atendendo a demanda dos alunos quanto ao ensino aprendizagem, para outras, não passa de uma mera “maquiagem” do que vem a ser um verdadeiro ensino de qualidade para os alunos do campo.

Dessa forma, o professor do campo precisa estar preparado e capacitado com uma formação identitária para rever conceitos, atitudes, valores e os órgãos públicos desenvolver meios que dê qualidade na formação desses docentes. Propor um currículo que de fato atenda a demanda das escolas do campo e proporcione aos estudantes conteúdos que valorizem sua cultura e o trabalho familiar dentro de seu espaço de vivência e permita que esses alunos permaneçam no seu local de origem.

Há, porém de se considerar que, a mudança da “educação no campo” para a “educação do campo” é uma questão de paradigma da ação pedagógica. Isto, contudo, por ser uma concepção que nasce engajada na luta pela terra, algo que no Acre atual não se tem territorializado, a proposta não aparece como uma construção provinda das bases.

As escolas do campo precisam ser munidas de material didático que atenda a demanda estudantil, só assim, o professor poderá desenvolver um essencial papel na formação do conhecimento cognoscitivo dos alunos, sendo o mesmo um agente que, além de ensinar faça parte do contexto social de vivência dos sujeitos do campo.

Mas para que tudo isto de fato se consolide na prática, é necessário um processo de formação continuada de professores e gestores para as escolas rurais, tendo por base o paradigma da “Educação do campo” como um compromisso com o modo de vida dessas famílias camponesas. E assim, poder proporcionar as comunidades rurais um ensino com características próprias de sujeitos que constroem e reconstróem sua forma de viver, ser, agir e permanecer.

4.3.4 O processo educativo visto na prática: educação no campo ou educação do campo

Ademais, no contexto de um ensino voltado aos estudantes de áreas rurais, a história da educação para o campo veio recheada de muitas lutas e tensões por políticas públicas. Reivindicavam que estas estivessem voltadas não só a posse da terra, mas por uma educação específica ao homem do campo, historicamente negados nos seus direitos e por consequência, ausentes na matriz curricular que só, precariamente, são atendidas na sua demanda.

O projeto de educação do campo, atualmente é um projeto nacional que vem sendo concebido como um projeto indenitário para assegurar a educação a partir de referenciais próprios do contexto campestino. Nisto, se busca a participação dos sujeitos do campo e da floresta desde sua concepção, firmado nas raízes e nas características do trabalhador rural, do indígena, quilombola, extrativista, ribeirinho etc.

Embora tenha sido um avanço significativo para a Educação do campo, o Artigo 28 determina “adaptação” da educação à realidade do campo. Propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo. Os Artigos 23 e 24 garantem a “adequação” do calendário escolar em função das peculiaridades locais como clima, produção etc., a organização do ensino, a construção de currículo específico e diferenciado.

Diante dessa proposta tivemos como ponto positivo o direito a uma educação do campo de construir uma proposta capaz de atender às necessidades de seus sujeitos e sua permanência na escola; mas o Estado brasileiro não criou nenhuma política para operacionalizar esse direito na prática, pelo contrário, muitas escolas que ofereciam ensino seriado fecharam e o ensino do campo foi ainda mais prejudicado.

Muitos trabalhadores rurais acabaram desocupando suas terras, pois não tinha como manter seus filhos na escola. Isso fez com que as lutas por políticas públicas de educação para o ensino do campo aumentassem junto aos movimentos sociais tomando proporções mundiais, já se colocando, por exemplo, como um campo de luta pela Via Campesina.

Diante disso, fazendo surgir outra visão de educação para o campo nas tradições das lutas de educação popular que trouxe a presença de novos elementos identitários a partir de um outro projeto de sociedade que reconhece a pluralidade e singularidade de seus sujeitos. Contudo, em muitos lugares, onde essa base de luta não está pautada nos próprios movimentos sociais, a proposição de uma política pública nem sempre alcança de fato a profundidade da proposta e essa pode aparecer um tanto artificializada na realidade.

A fim de compreendermos essa forma de alcance e conquista pela educação que hoje tem chegado à prática ao contexto das escolas rurais, perguntamos às professoras das escolas

pesquisadas o que elas entendem por Educação Rural e Educação do Campo e se existe alguma diferença entre essas duas questões e dessa forma, procurar chegar à compreensão do que de fato funciona nesse processo educativo na prática de vivência dos alunos do campo.

As professoras responderam da seguinte forma:

Acho que são conceitos a se rever, pois o que era considerado rural a cerca de 5 a 6 anos atrás, hoje já não é mais. Já houve um crescimento, tornaram-se vilas. A Educação no campo, a meu ver, já é voltado para quem vive 100% do trabalho do campo. A educação rural já nem tanto. (P1, SET/2021).

Acredito que seja só questão da nomenclatura. E que não existe diferenças entre essas duas questões (P2, SET/2021).

A Educação do campo está relacionada à realidade em que a comunidade está inserida dentro dessa visão campo-cidade. No campo está mais voltada para uma atuação mais específica ao ensino que atenda essa realidade do meio rural (P3, SET/2021).

A diferença é que no campo elas desenvolvem suas atividades dentro da comunidade. E do campo, vem de fora para dentro, ou seja, da cidade para o campo (P4, SET/2021).

O que podemos observar com as respostas dadas pelas professoras é que de certo modo poucas compreendem o real conceito referente à Educação Rural e Educação do Campo, tendo em vista que são paradigmas diferentes. Isso, como já mencionamos, nos demonstra que é necessária uma preparação e qualificação dos professores atuantes nas escolas da zona rural, com uma formação voltada a capacitar esses profissionais para lidar na teoria e na prática com os conhecimentos de vivência identitária dos sujeitos que vivem e moram nesses espaços. Pois, se não for assim, o ensino levado para esses sujeitos continuará sendo apenas “maquiado” e impregnado de características urbanas que ao longo da história de luta desses povos procurou combater.

Para entendermos melhor essas diferenças entre a Educação rural e a Educação do campo, foi elaborada o quadro 3 composta de algumas características pesquisadas:

QUADRO 3- DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação rural	Educação do campo
Criada pelo Estado sob uma ótica assistencialista ou de ordenamento social a partir de um modelo de dominação da elite fundiária.	Construída pelos e com os sujeitos do campo
Propõe uma escolaridade voltada para o ensino técnico-profissional, definida pelas necessidades do mercado de trabalho.	Pensada sob as diferentes esferas: social, política e pedagógica, fundamentada em princípios que valorize os povos do campo, considerando-se o meio em que vivem.
Pensada a partir do mundo urbano, fica a serviço da modernização do campo.	Princípios voltados para o desenvolvimento sustentável
Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma inferiorizada.	Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos.

Fonte: Adaptado pela autora (CALDART, 2004).

Mediante essas diferenças vimos que o contexto de luta e dos movimentos sociais do

campo por uma educação de qualidade que atendesse aos interesses de seu povo, o acesso a terra foi e, é pré-requisito fundamental para que se possa entender e compreender a educação do campo. E é nessa relação com ela que se estrutura a concepção de vida e de mundo dos povos do campo.

Este paradigma vem como um desdobramento de proposta pedagógica libertadora que propõe uma lógica mais construtivista desde a concepção até a prática do ensino, contrariando as formas mais sistemáticas de outros modelos pedagógicos de educação.

A partir daí a busca por criar escolas que atendessem seu público, conforme seus lugares e modos de vida.

O processo educativo, como direito do cidadão tem apenas começo, mas não tem fim devendo se estender para todos indistintamente. Como diz Paulo Freire (1987), a educação é um processo incluso, que, tal como a ética, nos inquieta permanentemente a consciência. A educação se processa entre si na relação com o mundo.

Mediante as lutas constantes dos movimentos sociais do campo, isso nos revela que os processos educativos envolvem todo o cotidiano de vida comunitária, inclusive o processo escolar. Dessa forma sobressai a diferença que se estabelece entre o processo educativo escolar em áreas rurais, orientado por uma utopia, e as demais escolas, tanto as ditas rurais, como as situadas no meio urbano, que apenas escolarizam sob os paradigmas da modernidade, com frágeis laços com o processo de educação. Estas, são fundamentadas nos paradigmas da contemporaneidade que vemos hoje, o que resulta no estímulo e no fortalecimento das relações dos sujeitos, entre si e com o mundo a sua volta.

Isso nos preocupa com os rumos que as escolas rurais vão tomando, tendo em vista que, tão logo foi institucionalizada a Educação do Campo como política de Estado, as escolas rurais foram rotuladas como escolas do campo. E hoje o grande desafio é a busca pela construção de articulações com o sistema escolar oficializado pelo Estado, como Educação do Campo, pois traz muitas implicações no contexto de direcionar o ensino que deveria ser específico dos indivíduos do campo, como a utilização de materiais didáticos adequados, a capacitação de professores para lidar exclusivamente com o espaço de vida dos alunos, trazer uma nova reflexão entre os professores sob pena de que antigas escolas rurais continuem sendo as mesmas escolas com características urbanas.

E a forma como essas demandas podem ser atendidas na prática, sem afetar a qualidade de ensino e especificidade identitária de seus sujeitos, será necessário investimento e ampliação na oferta educacional nas áreas rurais.

Também é preciso promover o fortalecimento dos direitos dos sujeitos do campo e das

políticas contínuas e afirmadoras de igualdade; promover um projeto de educação das e não para as populações do campo, através de uma ação mais participativa e democrática na construção e desenvolvimento dos processos educacionais; valorizar a cultura e trabalho do campo como ponto de partida das práticas educativas.

Promover os direitos e a continuidade de políticas de formação continuada para os educadores e gestores e melhoria das condições de trabalho e, promover o fortalecimento das escolas rurais como um dos principais espaços da educação do campo, reconhecendo que existem outros espaços educativos para além da escola, mas que, sem ela, os princípios e propostas da Educação do Campo não se consolidam.

Isto significa que se na prática o modelo de educação do campo se tornou política pública e já temos as escolas, agora precisamos ministrar conteúdo para constituir o compromisso político dos educadores do campo com esta outra visão do processo de práticas pedagógica no campo e na floresta.

4.4 Entrevista com os alunos e alunas

Nesta seção, vamos analisar a fala dos 13 alunos pesquisados (9º ano) nas três escolas rurais do Município de Rio Branco-Acre, a respeito de seu aprendizado com os conteúdos geográficos presentes na grade curricular de ensino proposto pela SEE, ministrados por suas professoras em sala de aula. O que tem contribuído para seu desenvolvimento no seu espaço de vivência.

4.4.1 O que falta e o que sobra para o ensino do campo aqui estudado

Aqui nos vimos diante do contexto de busca e luta por escolas e por uma educação mais democrática e emancipatória. Tratamos assim, pensando num processo educativo que chegue até as populações do campo em sua integridade. Nisto temos visto um emblemático complexo de informações que foram sendo moldadas com a criação de políticas públicas para o ensino rural e da apresentação de um currículo escolar, com conteúdo geográfico capaz de atender as necessidades dos sujeitos que vivem e estudam nessas escolas. Tratamos assim, dado que é com os alunos, de fato que recebe o conteúdo trabalhado, que se tem um importante abalizador do processo de ensino praticado.

Procurando entender o potencial que o ensino dos conteúdos geográficos pode fazer na vida de um cidadão, perguntamos aos alunos qual a relação que eles veem entre os conteúdos

geográficos apresentados e sua realidade local nos termos: da família, do trabalho familiar, do lazer e da forma de ver a vida local?

Obtivemos as seguintes respostas dos alunos da escola Cedro:

A1- Na família não ajuda em nada, já no trabalho familiar ajuda a entender o espaço geográfico. No lazer não tenho e na forma de ver a vida local tem grande importância, pois nós moramos em uma área rural e vivemos da produção dela. (SET/2021).

A2- Na família ajuda em nada, já no trabalho familiar ajuda a entender o espaço que nossos pais trabalham. No lazer através das brincadeiras podemos conhecer novas pessoas e na forma de ver a vida local, tem grande importância, pois nós moramos em uma cidade desenvolvida. (SET/2021).

A3- Na família ajuda entender de onde vieram nossos pais, já no trabalho familiar ajuda a entender o local de trabalho e produção da nossa família. No lazer, as relações com outras pessoas e na forma de ver a vida local, tem grande importância, pois podemos conhecer a história de nossa cidade e de onde nós moramos. (SET/2021).

Diante das respostas coletadas, podemos compreender que os conteúdos geográficos ensinados desempenham um importante papel na formação identitária do cidadão do campo. Mas quando analisamos a questão familiar e o lazer desses alunos, vimos que os alunos (A1 e A2) não veem importância dos conteúdos ensinados na relação com a família e nem no lazer. Isto é algo preocupante, pois apesar de ser importante para a formação cidadã, nem todos os alunos conseguem entender sua relação com seu cotidiano familiar. Nisso podemos notar que não depende só do professor ensinar, mas de uma relação construída no meio familiar e nem sempre é visto como algo importante, o que mostra que a escola precisa estar inteirada com a família/comunidade.

Respostas dos alunos da escola Cerejeira:

A4- Na família ajuda na vivência com nossos pais, já no trabalho familiar ajuda a entender o espaço de plantar para a nossa sobrevivência. No lazer, a gente aprende a se relacionar com outras pessoas, através de brincadeiras típicas e na forma de ver a vida local, a gente aprende a importância de nossa origem em nossa comunidade. (SET/2021).

A5- Na família ajuda a entendermos a importância instituição familiar, já no trabalho familiar ajuda a entender o espaço geográfico e as formas de produção de nossos pais. No lazer aprendemos através das brincadeiras a se comunicar e na forma de ver a vida local, aprendemos a ver as diferenças, nossas origens e de nossos pais e entender o espaço geográfico. (SET/2021).

A6- Na família ajuda entendermos a vivência em família, já no trabalho familiar ajuda a entender o espaço geográfico. No lazer, não tenho e na forma de ver a vida local, tem grande importância, pois nós moramos em uma cidade desenvolvida. (SET/2021).

A7- Na família pra mim ajuda na forma de nos relacionar diariamente. Já no trabalho familiar ajuda a entender o espaço de produção. No lazer, não tenho e na forma de ver a vida local, a entender que moramos numa cidade desenvolvida. (SET/2021).

A8- Na família, no trabalho familiar, no lazer, na forma de ver a vida local não dá

pra falar muito porque não consegui aprender quase nada por conta da pandemia e de não termos aula presencial na escola. (SET/ 2021).

Diante das respostas dadas pelos alunos, podemos entender que apesar da grande maioria fazer uma boa relação dos conteúdos geográficos com sua vivência local, ainda persiste um (A8) que não vê essa relação de forma positiva em nenhum dos quesitos perguntados. Isso talvez seja reflexo das condições impostas pela pandemia que obrigou nossos alunos a migrarem para um regime de estudo remoto e que o acesso seria de forma virtual sem a presença física do docente, o que seria fundamental para esse aluno na fixação e aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Respostas dos alunos da escola Seringueira:

A9- Na família, no trabalho familiar, no lazer e na forma de ver a vida local, tem grande importância, pois nós moramos em uma cidade desenvolvida e o campo está muito distante dessa realidade. Podemos entender o espaço, o lugar que moramos, nossas origens, produção familiar, cultura. Podemos saber de onde somos e as relações dentro de nossa comunidade. Os conteúdos geográficos nos ensinam a ver o que está a nossa volta e como podemos ajudar a manter nossas origens (SET/2021).

A10- Na família nos ajuda a se relacionar melhor com nossos pais e irmãos. No trabalho familiar ajuda nós a entender o lugar de produção e a vender nossas fruta e verduras para sobrevivência. No lazer podemos brincar e se relacionar como outras pessoas e na forma de ver a vida local, a importância de compreender nossas raízes culturais (SET/2021).

A11- Na família, no trabalho familiar, no lazer e na forma de ver a vida local, tem grande importância, pois nossa professora ensina os conteúdos retratando sempre com nossa vida aqui no campo. Nós estudamos a importância do lugar, da cidade, do espaço geográfico, do território da produção agropecuária então tudo faz parte de nossa vida (SET/2021).

A12- Na família ajuda-nos a entender nossa relação de convivência diária e no trabalho familiar ajuda a entender o espaço de plantação pra nossa sobrevivência. No lazer as formas de fazer amizades, e na forma de ver a vida local, diz muito a respeito de nossa cultura que é diferente dos alunos da cidade (SET/2021).

A13- Na família e no trabalho familiar ajuda a entender nossas origens e nosso o espaço de se relacionar e plantar. No lazer, podemos conhecer outras pessoas e na forma de ver a vida local, tem grande importância, pois nós moramos em uma cidade desenvolvida (SET/2021).

Mediante as falas dos alunos podemos chegar a uma compreensão de que o ensino dos conteúdos geográficos é muito importante na relação com a realidade local deles. Portanto, diferentemente das outras entrevistas, todos os alunos demonstram que conseguem compreender a importância dos conteúdos geográficos em sua forma de vivência, seja na família, no trabalho, no lazer ou na forma de ver a vida local. E isso é muito importante para que esses sujeitos possam permanecer em seus espaços de moradia e lá colocarem em prática tudo que aprenderam na teoria. Situação essa inversa ao primeiro caso, mostrando que esta escola está em maior contato e envolvimento com a comunidade e as famílias no processo

educativo.

Agora falando de maneira geral, podemos considerar que, diante do cenário que nossos alunos e professores vêm passando com a pandemia da Corona Vírus em nosso Estado, podemos compreender que a forma de ensinar e aprender não são os mesmos para todos os entrevistados. Enquanto uns conseguem ver essa relação do ensino dos conteúdos geográficos com suas vivências, outros não demonstram esse entendimento tanto assim, sabemos que cada escola pesquisada tem suas características próprias em lidar e promover o ensino. Portanto, não podemos concluir que todos os alunos das escolas pesquisadas dentro desses quesitos: família, trabalho familiar, lazer e na forma de ver a vida local, têm uma mesma visão de aprendizado relacionado ao seu modo de vida.

Por isso buscamos através de outra pergunta um pouco semelhante, levando mais em consideração o aprendizado dos conteúdos trabalhado pela professora em sala de aula, saber se de fato os conteúdos ministrados em sala de aula, ajudam esses alunos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos propostos na grade curricular elaborada SEE e com isso, se desenvolver conhecimento no seu local de vivência. Com isso, fizeram a seguinte pergunta: Os conteúdos geográficos apresentados na grade curricular, trabalhados em sala de aula pela professora têm contribuído para seu conhecimento e desenvolvimento no lugar de vivência?

Obtivemos as seguintes respostas dos alunos da escola Cedro:

A1- Sim, a professora nos ajuda a compreender o lugar onde a gente vive e muitas outras coisas que envolvem os conteúdos. Ela explica muito bem. (SET/2021).

A2- Sim, a professora nos ajuda a compreender o lugar, o espaço que nós moramos. Traz muitas informações sobre os assuntos de nosso dia a dia. (SET/2021).

A3- O conteúdo explicado pela professora me ajuda em tudo da minha vida, eu aprendi sobre o espaço, a paisagem, o território, a divisão política do Brasil e onde me localizo. (SET/2021).

Podemos observar na fala dos alunos que todos conseguem entender a importância do papel da professora como ministrante dos conteúdos propostos para o ensino; e ainda fazer essa relação do que está se ensinando com seu conhecimento e desenvolvimento para uma aprendizagem significativa.

Respostas dos alunos da escola Cerejeira:

A4- Sim, a professora nos ajuda a entender sobre o lugar, a paisagem, o espaço, o território onde a gente mora. (SET/2021).

A5- Sim, nos ajuda a entender o espaço que moramos e um pouco do mundo geográfico. As características das pessoas da zona rural e com eles trabalham para conseguir dinheiro para viver. (SET/2021).

A6- Sim nos ajuda a entender o lugar, o espaço geográfico e a paisagem do lugar que moramos. (SET/2021).

A7- Sim, aprendemos sobre o lugar onde a gente mora. Como nos relacionar com outras pessoas e sobre nossa cultura que é do campo. (SET/2021).

A8- Por conta da pandemia eu aprendi muito pouco. Mas a professora preparou material que falava sobre o espaço geográfico, paisagem, território, agropecuária, meio ambiente e sobre a importância do trabalho da família que planta pra nossa sobrevivência para estudarem casa (SET/2021).

Na fala dos alunos se percebe que há um momento em que eles relacionam o trabalho da professora com o que eles estão estudando. Então, conseguem entender a importância dos conceitos de lugar, paisagem, território e o espaço geográfico, meio ambiente, agropecuária e como sendo primordiais ao conhecimento do seu lugar de vivência e ao mesmo tempo, relacionar as formas de trabalho e sobrevivência de seus familiares.

Aqui também nos chama a atenção na fala do aluno A8 que, apesar de afirmar que aprendeu muito pouco, ainda relaciona de forma positiva a prática da docente com relação ao material didático produzido por ela.

Respostas dos alunos da escola Seringueira:

A9- Sim, os conteúdos trabalhados em sala eu aprendi muito e pude conhecer mais minhas origens (SET/2021).

A10- O conteúdo explicado pela professora me ajudou em tudo da minha vida, eu aprendi que nossas origens e cultura que caracteriza de zona rural e meus pais têm no trabalho familiar sua fonte de recurso (SET/2021).

A11- O conteúdo explicado pela professora atende nossa realidade de vida eu aprendi sobre o território, a agropecuária, as regiões, o lugar, a paisagem e o espaço que moro (SET/2021).

A12- Os conteúdos explicados pela professora dizem muito sobre nossa vida, pois somos de área rural. E isso ajuda muito no desenvolvimento e conhecimento de meu lugar de vivência (SET/2021).

A13- Alguns conteúdos trabalhados me ajudaram a conhecer meu espaço de moradia e a entender o esforço que meus pais fazem para trazer o sustento de nossa família. Ele trabalha na roça plantando verduras e vende na cidade. A professora traz sempre informações a mais sobre os assuntos que ela vai explicar (SET/2021).

Na fala dos alunos e alunas da escola seringueira, podemos compreender que da mesma forma que os demais alunos entrevistados, suscitam o papel importante da professora no processo de ensino-aprendizagem que eles e elas tiveram durante o ano. Também fica evidente que os alunos e alunas conseguem relacionar bem os conteúdos ensinados com sua maneira de viver em seu local de moradia, isso se torna fundamental para que eles possam construir novas formas de aprendizado.

De modo geral, podemos ver que a maioria dos alunos e alunas entrevistados, consegue ver a importância dos conteúdos ensinados como sendo favoráveis ao seu processo de aprendizagem e que os trabalhos das professoras foram importantes para que se concretize

esse processo.

No contexto do aluno (A8) que expressa seu pouco aprendizado dos conteúdos geográficos propostos na grade curricular e de não conseguir fazer essa relação do conhecimento e desenvolvimento com seu local de vivência; isso, justificando que por conta da Pandemia que acabou substituindo o professor presencial por um material onde ele teria que estudar praticamente sozinho.

Nisto, vemos que essa nova rotina de estudo trouxe grandes prejuízos para toda a comunidade escolar e, principalmente para os alunos do campo que na sua grande maioria não tem acesso e tanta familiaridade com os recursos tecnológicos e a internet, como é mais comum nas cidades.

Mesmo diante dessa dificuldade provinda com a pandemia, em análise geral de todas as respostas dadas pelos alunos e alunas, podemos perceber que estes conseguem fazer uma boa relação dos conteúdos apresentados - com o que e como se ensina. Vemos isto, quando se fala em conteúdos geográficos apresentados na grade curricular e trabalhados em sala de aula pelo professor perante as contribuições para o conhecimento e desenvolvimento no lugar de vivência.

Isso nos remete a entender que apesar de os conteúdos estudados serem os mesmos propostos para as escolas da cidade, a participação e envolvimento da maioria dos docentes, na forma de ensinar e adaptar os conteúdos com a realidade de vida de seus alunos em suas comunidades se torna fundamental. Isto dado que, a capacidade de adaptar o conteúdo a realidade vivida é a base para fortalecer um processo de construção do conhecimento e desenvolvimento cognoscitivo, respeitando sua origem, identidade, cultura, trabalho familiar e permanência no seu local de vivência.

Desse modo, observamos que se os docentes forem bem qualificados para lidar com a realidade dos alunos do campo, terão mais capacidades de proporcionar e desenvolver ações didático-pedagógicas com metodologias que facilitem o acesso ao conhecimento de forma mais eficaz. Com isto conseguirá desenvolver em seus alunos aprendizagens mais significativas e inovadoras, fazendo com esses sujeitos, não só aprendam, mais reconheçam a importância das lutas de seu povo por uma educação de qualidade que seja vista de dentro para fora de suas comunidades.

Portanto, o que se notou foi que apesar das já mencionadas limitações na formação de professores que já vem desde sua graduação, com uma formação meramente urbana para ministrar aula nas escolas de “educação do campo”, há esforços de alguns profissionais para fazer esta aproximação do conteúdo com a realidade. Importante é que os alunos conseguem

ver isto; contudo, aqui fica claro que é preciso de ir mais além dos esforços individuais; é preciso que se tenha políticas públicas de formação destes docentes perante a realidade que irão enfrentar.

Como já vimos à grade curricular proposta aos alunos do campo é a mesma da cidade, mas isso não impede de se ensinar os conteúdos geográficos de forma diferenciada e adequada ao ambiente de vivência dos sujeitos do campo, levando em consideração sua história, cultura, organização social etc. Viver e estudar no campo são direitos conquistados pelos trabalhadores rurais e organizações sociais ao longo de muitos anos e a custo de muitas lutas travadas contra um sistema político que “excluía” esse direito. Por isso, é necessário, que nossos alunos consigam aprender o que de fato representa sua vida cotidiana em ambiente de sua vivência com a presença de escolas e componentes curriculares que atendam suas necessidades.

E nisto temos observados que os alunos entrevistados, mesmo diante das dificuldades que estão passando com a pandemia da Corona Vírus, e com a mudança drástica de substituição das aulas presenciais por aulas remotas, nos apresentaram respostas muito significativas. Com isso pode-se entender que os conteúdos geográficos apresentados na grade curricular de ensino, ao passo que vão sendo adaptados a sua realidade, estão de certo modo, ajudando a promover o conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, numa melhor a relação com seu espaço de vivência local.

Mas, não podemos esquecer que mesmo diante do ponto positivo que tivemos na fala de alguns alunos, as escolas do campo ainda precisam ter recursos e meios que garantam um currículo com características específicas ao atendimento dos alunos do campo. Esta situação somente se firmará quando medidas de políticas públicas que ajudem os professores forem implantadas.

Com tais medidas, pode-se esperar do docente, a melhoria de suas metodologias de ensino em sala de aula, não só adaptando conteúdos, mais, ensinando de fato o que deve servir para a vida prática dos sujeitos do campo num processo educativo libertador e emancipatório e, que não seja incentivador da evasão da população do campo e da floresta. Assim, os alunos poderão permanecer em suas terras e comunidades, não sendo necessário, procurarem escolas na cidade, vendo estes lugares também como espaço bom para se viver.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A especificidade de uma Educação do Campo por muitos anos passou despercebida aos olhos de autoridades políticas e isso culminou com a demora em garantir os direitos educacionais e políticas públicas de valorização do ensino voltado às escolas de áreas rurais no Brasil. E no Estado do Acre não ocorreu de forma diferente, pois as lutas de trabalhadores e trabalhadoras do campo por acesso a terra e dignidade humana desencadeou movimentos sociais que começaram a enxergar que seus sujeitos precisavam também de uma educação de qualidade e escolas no seu espaço de vivência, levando em consideração suas especificidades e sua identidade de cidadão camponês.

Esse trabalho é resultado de muito esforço coletivo, suas dimensões foram criadas ao longo de um processo formativo, em que os questionamentos sobre a temática abordada, ajudaram a construir as reflexões que aqui apresentamos.

Nisso, entender como o currículo escolar se apresenta para essas escolas rurais no contexto do município de Rio Branco-Acre se torna fator importante para que se possa definir qual a melhor maneira de ensinar os conteúdos geográficos no contexto específico do homem do campo.

Com isso, o professor do campo desempenha um importante papel no desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como os aspectos de atuação profissional e seu papel social na formação da consciência do espaço produzido e habitado, construídos a partir do trabalho desenvolvido nas escolas que lecionam localizadas em áreas de assentamentos rurais.

Desta forma, os caminhos que percorremos para realizar esse estudo foram os mais propícios naquilo que estávamos pesquisando: o lócus da pesquisa, os sujeitos e as questões que foram levantadas, embora limitados pelas restrições de realização de uma investigação como essa em tempos pandêmicos.

A abordagem crítica que auxiliou todo esse processo visou explicar as formas como o ensino de geografia se apresenta para escolas de assentamentos rurais, tais como as especificidades que devem ser mais relevantes no processo de ensino dos conteúdos geográficos, numa grade curricular proposta de forma unificada como ainda é o que se pratica no Acre.

Ao trazer a reflexão sobre currículo e os conteúdos geográficos da forma geral como se apresenta para todas as escolas do município de Rio Branco-Acre (rural e urbana), nos fez caminhar para um entendimento de que há a necessidade de se rever as políticas públicas de

ensino voltadas a educação do campo em nosso Estado. Isto, pois precisa haver um currículo que atenda as especificidades das escolas rurais, sem perder a dimensão equivalente das habilidades e conteúdos. Pois, na forma que está proposto - unificado, pode dificultar a formação de conhecimentos essenciais à vida cotidiana dos alunos do campo numa realidade que lhes é muito específica, sem negar o papel importante do professor.

O estudo da Educação do Campo nos proporcionou conhecer e aprofundar temáticas fundamentais para essa análise, tendo em vista que antes disso, enxergava a Educação do Campo, apenas numa perspectiva territorial. Assim, levantar essa reflexão, que não está distante da realidade identitária desses alunos, nos levou a entender que há elementos importantes na construção e reconstrução de um saber contextualizado, no qual os conceitos geográficos a serem ensinados e compreendidos se tornam pontos essenciais no desenvolvimento do lugar. O embasamento teórico que levantamos, suscitou questões muito importantes para a construção dos saberes tradicionais e científicos que delinearam o protagonismo da Educação do Campo.

Diante desse estudo, também buscamos encontrar elementos que diferenciam o ensino nas escolas do campo das escolas na cidade. Isso, tendo em vista um currículo de ensino que traz em si características exclusivas do ensino urbanizado e que só a partir das diretrizes educacionais que surgiram no final dos anos 1990 e do surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra é que as escolas do campo se tornaram mais participativas no processo da educação escolar de seus sujeitos. Com isso, teve-se grande respaldo global a bandeira de luta dos movimentos sociais, inclusive por uma formação que lhes dessem garantias educacionais de escolas dignas, currículo específico e, de docentes preparados para atuar no campo e na floresta, inserindo as escolas como instrumentos de fortalecimento às suas condições de permanências em seus espaços de vivência.

Isso nos fez realizar abordagens que desse sentido ao estudo do currículo e os conteúdos geográficos numa perspectiva de se fazer entender os aspectos e os elementos característicos das áreas rurais, capazes de serem desenvolvidos no cotidiano dos alunos do campo, conhecimentos cognoscitivos de um saber socialmente referenciado.

Com esse objeto de análise, buscamos constituir uma reflexão sobre o papel da escola e o trabalho do professor na forma de organizar suas ações didático-pedagógicas junto aos alunos de forma que pudessem promover um ensino-aprendizagem que gere conhecimentos e habilidades dentro de sua comunidade. Nesta análise foi fundamental destacar a forma como esta proposta o currículo de ensino para as escolas do campo, o tempo de atuação dos professores e a formação inicial, os conteúdos geográficos estudados e a relevância deles para

a formação social e do conhecimento do alunado.

Com as visitas nas escolas do campo, os questionamentos e as entrevistas com os professores, buscamos encontrar elementos característicos presentes em sua prática educativa relacionada ao dia a dia, costumes, cultura, valores e aos processos histórico-sociais do campo. Na entrevista e diálogo com os alunos, buscamos encontrar características de seu ambiente de vivência que de alguma forma, se relacionasse com o ensino dos conteúdos geográficos, uma vez que o processo educativo se configura na relação de coletividade que envolve o processo de construção identitária desses sujeitos.

Por isso, é importante consideramos as escolas do campo no seu contexto e ações didático-pedagógica, em seus processos formativos e de como ela se apresenta na comunidade, seja na forma seriada ou ciclos de aprendizagem. Compreender como os professores conseguem desenvolver suas metodologias de ensino, selecionar os conteúdos, objetivos e as formas de avaliar seus alunos dentro de uma especificidade local.

Com as informações coletadas podemos observar que ainda estão presentes as formas tradicionais de ensinar e que os professores repassam aos alunos das escolas rurais o que está proposto na grade curricular de ensino da mesma forma que está para a cidade e que algumas atitudes para amenizar estas faltas são usadas na forma de “adaptação” dos conteúdos. Nisso, se torna essencial que os professores busquem práticas didáticas mais contextualizadas com a realidade local de vida de seus alunos e os órgãos responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino público, possibilitem ações que abram espaços mais significativos para o aprendizado nas escolas rurais.

Diante dessa situação apresentada, se torna urgente que a SEE em conjunto com seus colaboradores, revejam políticas públicas para a construção de um currículo de ensino que realmente atendam às necessidades específicas do homem do campo. Além disso, também se precisa de um Programa de Formação Continuada em educação do campo mais específico aos professores que atuam ou irão atuar nestes espaços rurais.

Vimos que na região acreana, os movimentos sociais que buscavam escolas e educação de qualidade, ao passar dos anos foram perdendo suas forças, isso fez com que as escolas rurais fossem se conformando com o que já estava posto como paralisado, de certa forma, o movimento de luta da qual há muitos anos vinham buscando.

Diante dessa conformidade e de poucas tentativas por uma educação popular e a construção de escolas mais contextualizadas e específicas com as questões do campo, deixaram prevalecer uma educação que nasce “de fora para dentro” e que ressurgiu dentro das políticas públicas com diretrizes curriculares de ensino de características predominantemente

no viés urbano, maquiado com o termo “adaptação”.

Dessa forma é muito importante que professores, gestores e comunidade escolar entendam e reconheçam a importância da escola e da presença de um currículo organizado e específico dentro das necessidades dos sujeitos do campo. Soma-se a isso, as condições de trabalho docente que precisam ser melhorados, a estrutura física das escolas, os materiais didáticos ofertados, condições de acesso dos alunos para chegar até a escola e a questão do direito à educação como uma política pública que garanta que haja um ensino de qualidade no seu local de origem.

Mesmo diante de todas essas necessidades que sabemos serem constituídas a longo prazo, não podemos perder a esperança de construir uma consciência sobre a Educação do Campo na proposta de políticas públicas educacionais mais condizentes com a realidade das escolas rurais no município de Rio Branco-Acre.

Vemos assim, que esses espaços foram construídos por processos de luta e resistência de homens e mulheres do campo. Eles foram se territorializando nesses espaços e lá, por décadas, constituindo sua identidade de trabalhadores rurais, seringueiros, extrativistas, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, colonos, dentre outros.

Por isso é muito importante que nas escolas rurais acreanas, os conteúdos apresentados no currículo geral, sejam trabalhados de forma mais eficiente e mais condizente com a realidade local de seus alunos dentro de sua comunidade. Referimos assim, a uma escola que, não só, siga padrões pré-estabelecido pelos órgãos e instituições públicas de ensino que propagam a ideia de uma educação unificada, mas que possa olhar para sua realidade local como fomentadora de desafios cheia de conteúdos práticos para se entender e conhecer melhor o uso deste espaço que produzem cotidianamente.

Nas escolas em que realizamos as pesquisas de certo modo, ainda se desenvolvem padrões de ensino muito parecidos com os das escolas urbanas e isso pode denotar na fala de algumas professoras e alguns alunos entrevistados, a dificuldade de se estabelecer relações socioespaciais mais efetivas no seu lugar de vivência. E é necessário, reverter essa situação, criar meios para que as escolas do campo desenvolvam seu papel social e formativo do e no campo.

Portanto, este trabalho trouxe essas reflexões sobre o ensino proposto para a educação do campo, como elemento fundamental de análise sobre forma de ensino e currículo imposta pelo sistema e órgãos públicos educacionais em vigor. Entendemos que o trabalho dos professores e o conhecimento adquirido pelos alunos do campo, são essenciais para estabelecer e fortalecer uma relação de sobrevivência no lugar em que podem ser construídas

e reconstruídas a partir de um entendimento da sua realidade vivenciada. Dessa forma, entendermos a Educação do Campo como um processo histórico e político constituído de lutas e tensões não só pela posse da terra, mais por uma educação justa e de qualidade que poderá resistir e criar traços histórico-sociais-culturais importantes na região acreana.

REFERÊNCIAS

ACRE, Governo do Estado do. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC N.º 168/2013.**

ACRE. Prefeitura Municipal de Rio Branco – **Lei nº 2.116** de 29 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 - 2025 e dá outras providências.

ACRE, Governo do Estado do. **Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes.** Diretoria de ensino departamento de Educação do Campo. Rio Branco-Acre, abril de 2021.

ALMEIDA, Rosângela D. de. PASSINI, Elza. Yasuko. **O espaço geográfico, ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1989.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo.** 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista.

BOGO, Ademar. A questão da Educação do Campo e as contradições da luta pelo direito. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; *et al* (orgs). **Educação do Campo e contemporaneidade: Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces.** Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** São Paulo: editora brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil, 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação;** Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso 06 maio. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação CNE? CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.** Acesso 31 de maio de 2020.

BRASIL, Constituição da República Federativa do. **Texto Constitucional aprovado em 1988.** Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1991, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**: guias do livro didático. Brasília, 2013b. Disponível em: Acesso em: 11 de maio. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: Marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**: reflexes desde práticas da licenciatura em educação do campo. / Organização Roseli Salete Caldart; textos Andréa Rozana Fetzner, et al.--1.ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. Ed. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli, Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004”.

CALLAI, Helena, Copetti. A Geografia ensinada nos anos iniciais. Aprende-se geografia nos anos iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio, Carlos; et al. (Organizadores). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAPATTI, Carina; CALLAI, Helena Capetti. **O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático**. Editora Unijuí, Contexto & Educação. Ano 33 n.º 105, Maio/Ago. 2018. <http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/article>. Acesso em: 05 de mar. de 2020.

CASTELLAR, Sônia. VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. – (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A alfabetização em Geografia. **Espaços da Escola**. Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. TONINI, Ivaine Maria [et al]: (organizadores). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. 272p.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, Ligia Beatriz Goulart. A questão do livro didático em Geografia: Elementos para uma análise. In: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Antônio Carlos Castrogiovanni (org.). Porto Alegre: UFRGS/ AGB, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 05 de mar. de 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

COSTA, Rogério. Haesbaert da. O espaço como categoria e sua constelação de conceitos: Uma abordagem didática. In: CASTROGIOVANNI, Antonio, Carlos; et al. (Organizadores). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 f. Tese (Programa de Pós-Graduação da UFSC, Centro de Ciências da Educação, Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. **Decreto n.º 9.099**, de 18 de junho de 2017-Planalto. Disponível em: <www.planalto.gov.br> 2017 > decreto >D9099. Acesso em 11 de maio de 2020.

_____. **Decreto n.º 7.352**, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo osfs; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Do Campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; et al (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. RJ: Editoras Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Setembro, 2005, Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrária e Coordenação de Educação do Campo do Ministério da Educação.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; et al. (Organizadores). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FONSECA, Fernanda Padovesi. OLIVA, Jaime Tadeu. **A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; et al (org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Caminhos para transformação da escola: reflexes desde práticas da licenciatura em educação do campo**. --1. ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11a ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias**. Lisboa: XVIII Colóquio da AFIRSE, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Institut international des droits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes nas solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. 2005. p.1-11.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DO ACRE. Parecer Estadual de Educação. **Parecer n° 25/2002** que dispõe sobre as diretrizes operacionais para a educação básica no meio rural. Rio Branco, 2002.

_____. **Resolução n.º 124/2013**. Conselho Estadual de Educação.

_____. **Resolução n.º 124/2021**. Conselho Estadual de Educação.

HADDAD, Sérgio. Direito á Educação. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KATO, Cláudia M. **A Utilização do livro didático em aulas de Química**. 2014, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação para o Ensino de Ciências e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

KOLLYNG, E. NERY, I. J. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999 (Coleção Por uma Educação do Campo, n.1).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, Jose Carlos. Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática/ José Carlos Libâneo. 5ª ed. Revista e Ampliada. Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996, p. 127.

LOPES, Jecson Girão. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 2, maio/ ago. 2012.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O capital, resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, José de Souza. **O sujeito oculto (ordem e transgressão na reforma agrária)**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

MELLO, Guiomar. N. de (org.). **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez /

Autores Associados, 1983.

MOLINA, Mônica Castagna; TAFAREL, Celi Zulke. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio B.(org.). Alfredo Veiga Neto, Elizabeth Fernandes de Macedo. José de Souza Miguel Lopes. Lucíola Licínio de Castro P. Santos. Sandra Mara Corazza. – **Currículo: Questões atuais** – Papirus Editora. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio (org.). Currículo: **Políticas e práticas**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Antônio Dias; Rodrigues Rosana Mara Chaves; Sodré Maria Dorath Bento (orgs). **Educação do Campo e contemporaneidade**: Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASQUETTI, Luis Antônio. Terra e educação: direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo no Brasil. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; et al (Orgs). **Educação do Campo e contemporaneidade**: Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise. Belo Horizonte, Lê, 1994.

PNLD – **Programa Nacional do Livro Didático** - Portal do MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 11 de maio de 2020.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTAL DO MEC - **Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso 06 de maio de 2020.

PORTAL DO MEC. **Resolução CNE/CEB n.º 1**, de 27 de março de 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 06 de maio de 2020.

PRONACAMPO, Programa Nacional de Educação do Campo. **Documento Orientador**, Brasília, janeiro de 2013.

PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo. **Caderno de Educação do Campo**, Brasília, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. MOREIRA, Telma Maria. SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Marilene Simões da. MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação Ambiental e Agroecologia na agricultura familiar no contexto da contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; et al (Orgs). **Educação do Campo e contemporaneidade**: Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Anna R. F. Projeto Político-Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS. Laudenides Pontes dos. **O Estudo do Lugar no Ensino de Geografia: Os Espaços Cotidianos na Geografia Escolar**. Dissertação de mestrado. Rio Claro, SP, 2010.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro; São Paulo: Record: 2000.

SANTOS, Milton. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método**, Boletim Paulista de geografia, nº 54, 1977.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: formação espacial como teoria e como método. In: _____. **Espaço e Sociedade**: Ensaios. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 156p. Disponível em: <<http://ricardoantasjr.org/wp-content/uploads/2013/05/forma%C3%A7%C3%A3o-socioespacial-como-teoria-e-como-m%C3%A9todo.pdf>>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

SANTOS, Stella Rodrigues do; Rodrigues, Mara Chaves. Educação do Campo e escola ativa. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; et al (Orgs). **Educação do Campo e contemporaneidade**: Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p.

SAQUET, Marcos Aurelio. **As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade**. Geosul, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- **Educação, sujeito e história** / Antônio Joaquim Severino. – São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SILVA, Elverenice Vieira da. – **Professores do Campo na Amazônia-Acreana: Atuação profissional e Papel Social**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre (UFA). Rio Branco - Acre 2019.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Brasil Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVIO. Simione da Silva. **Resistência camponesa e desenvolvimento agrário: uma análise a partir da realidade amazônico-acreana**. Rio Branco: Edufac, 2011. 415p.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2. ed. atual., ampl. e rev. – Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p. (Temas em Educação Escolar, n 19).

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa**

qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia Crítica na Escola.** Editora do Autor São Paulo, 2008.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia em Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2001. 144p. p. 14-31.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: MESTRADO EM
GEOGRAFIA**

APÊNDICE 1 - GUIA DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1- Professor (a) existe um currículo específico para a Educação do Campo na escola em que trabalha?
- 2- O currículo proposto para o ensino do campo em sua escola atende os requisitos conteúdos, objetivos e metodologias para uma educação local na prática? Justifique.
- 3- Professor (a) o senhor (a) identifica relações dos conteúdos que ensina com os espaços da zona rural em que trabalha? Em que medida o senhor (a) identifica os conteúdos que podem ser trabalhados nesta perspectiva?
- 4- Como o senhor (a) seleciona os conteúdos ministrados em suas aulas? Eles conseguem desenvolvem no seu aluno aprendizagens relevantes ao conhecimento do seu lugar de vivência?
- 5- Qual seu tempo de atuação na Educação? Desse tempo, quantos foram destinados ao ensino do campo e nesta escola?
- 6- Sua origem é da zona rural ou veio da cidade? Seu trabalho hoje na zona rural vale a pena ou tem vontade de voltar para trabalhar na zona urbana?
- 7- Existe alguma formação continuada para professores, que aborde as temáticas do campo como forma de ensinar os conteúdos didáticos?
- 8- Na escola em que trabalha quais as dificuldades enfrentadas em suas ações didático-pedagógicas mediante ao processo de ensino dos conteúdos geográficos propostos no currículo escolar para os alunos do campo?
- 9- O que você entende por Educação Rural e Educação do Campo? Existe alguma diferença entre essas duas questões?

Rio Branco Acre, 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: MESTRADO EM
GEOGRAFIA

APÊNDICE 2 - GUIA DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS (AS)

1- Qual a relação que você vê entre os conteúdos geográficos apresentados e sua realidade local nos termos:

A- Da família:

B- Do trabalho familiar:

C- Do lazer:

D- Da forma de ver a vida local:

2- Os conteúdos geográficos apresentados no currículo escolar trabalhados em sala de aula pelo seu professor (a) têm contribuído para seu conhecimento no lugar de vivência? Comente um pouco.

Rio Branco Acre, 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: MESTRADO EM
GEOGRAFIA

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Juliana Santos de Souza Cunha, pesquisadora da Universidade Federal do Acre, estou realizando um estudo intitulado: **O ensino de geografia a partir da realidade do campo: Um estudo em escolas rurais de assentamentos familiares no município de Rio Branco-Acre**, que tem por objetivo: analisar como os conteúdos geográficos apresentados na grade curricular de ensino são trabalhados nas escolas de áreas rurais e como isso contribui para consciência socioespacial dos alunos. Esta pesquisa é importante na elaboração da dissertação de mestrado, que trata das questões que envolvem as escolas do campo e os conteúdos curriculares de ensino e o trabalho docente, no processo de ensino das comunidades rurais.

a) A população alvo é constituída por docentes que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, lotados nas escolas da rede estadual do município de Rio Branco – Acre. E alunos matriculados na escola pesquisada.

b) Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada pela pesquisadora Juliana Santos de Souza Cunha, sob orientação do Professor Dr. Silvio Simione da Silva, e, para realizá-la, preciso (amos) de sua contribuição. Neste sentido, convido (amos) o sr., a sr.^a, a participar da referida pesquisa.

c) A sua participação na pesquisa consiste em responder ao questionário referente à pesquisa e entrevista sobre os conteúdos geográficos apresentados no currículo escolar e sua relação com a realidade local e as ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelo professor (a) na escola em que trabalha.

d) A pesquisadora Juliana Santos de Souza Cunha, aluna do Mestrado Acadêmico em Geografia-UFAC, telefone (68)99979-5871, e-mail julisantos510@gmail.com, encontra-se disponível para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr., a Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A sua participação neste estudo é voluntária e se o Sr., a Sra. não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como o orientador da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, **para que seja preservada sua identidade e mantida a confidencialidade dos dados coletados.**

Eu, _____, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo intitulado: **O ensino de Geografia a partir da realidade do campo: Um estudo em escolas rurais de assentamentos familiares no município de Rio Branco-Acre**, do qual concordei em participar de livre e espontânea vontade. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação e que não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2 deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Pesquisadora
Juliana Santos de Souza Cunha

Cruzeiro do Sul– AC, ____ de _____ de 2021.