

## **ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO PARA A ATUAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Priscylla Karoline de Menezes  
Universidade Federal de Pernambuco  
[priscylla.menezes@hotmail.com](mailto:priscylla.menezes@hotmail.com)

**RESUMO:** Esse artigo insere-se no conjunto de discussões sobre a constante necessidade de reflexão para o ensino de Geografia e para a atuação docente. O artigo tem como objetivo principal refletir o Ensino de Geografia em diferentes contextos e, especialmente, a importância da reflexão para atuação na Educação do Campo. Na metodologia foram empregados procedimentos de estudos bibliográficos e de pesquisas com temática correlata; a fim de analisar obras e documentos que discutam a importância de ensinar Geografia, pensando os diferentes contextos a que este processo pode estar inserido. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de reflexão dos docentes, quanto ao espaço vivido de seus alunos, para assim contribuir para a transformação social de seu alunado do campo.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Formação de Professores. Educação do Campo. Diferentes Contextos. Reflexão Docente.

### **Introdução**

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

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

Considerando que a Geografia tem um papel importante na construção de referências

para os alunos, em suas atividades escolares, é preciso que o profissional que se propõe a atuar como professor desta disciplina (re)pense o que ensinar e como ensinar; e compreenda que a escola deve ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepções e práticas cotidianas e científicas.

O professor, por meio de sua prática profissional, exerce protagonismo no cenário da educação. Ao mediar os conhecimentos acumulados ao longo da experiência humana, no caso dos conhecimentos geográficos, culmina na constituição de um modo de pensar específico e particular à Geografia. Portanto, pensar a formação de professores no que se refere as suas demandas e desafios tem sido uma tarefa árdua, porém, necessária. Especialmente, quando buscamos uma educação politizada – como propõe Paulo Freire – não é possível esquecer a experiência social, a formação, as crenças, a cultura e as opiniões políticas no processo educativo.

Sendo assim este artigo, a partir de uma abordagem teórica, tem como objetivo refletir o Ensino de Geografia em diferentes contextos e, especialmente, a importância da reflexão para atuação na Educação do Campo. Para melhor compreensão e obtenção desse objetivo, inicialmente apresentamos como a Educação do Campo foi se estruturando ao longo da história brasileira; em seguida apresentamos como a Geografia, enquanto saber trabalhado na escola, pode contribuir teoricamente para a reflexão sobre os diferentes contextos encontrados nas escolas brasileiras.

### **Estruturação da Educação do Campo no Brasil e um novo paradigma na educação**

O incremento populacional e o crescimento econômico brasileiro que conduziram a altas taxas de urbanização e industrialização no decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, típico de países predominantemente rurais, para serviços educacionais de grande escala. Todo esse avanço no número de pessoas atendidas pelos serviços educacionais, no período de 1930 a 1998, teve seu número aumentado em cerca de vinte vezes (SAVIANI, 2011). Isso representou praticamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e acabou também destacando os diferentes problemas referentes à qualidade do ensino.

Contudo, é importante pensarmos essa universalização do acesso ao Ensino Fundamental com cuidado. A educação escolar no meio rural, que teve sua trajetória marcada

por discursos e práticas divergentes, continuava a ser um modelo precário de formação e nem sempre acessível às camadas populares do campo.

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

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

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

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

Diante dessa realidade, os movimentos sociais do Campo, em suas lutas por uma educação do Campo, denunciaram graves problemas, tais como: a falta de escolas para atender crianças e jovens, a falta de política de valorização do magistério e a falta de renovação pedagógica. Com propostas de uma escola pública militante e de desenvolvimento intelectual, buscou-se superar a proposta do sistema educacional vigente, voltando-se para uma sociedade emancipadora envolvendo a escola em um projeto político e social.

Nessa perspectiva, a partir da Educação Popular, que desde meados da década de 1960

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

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

Ao discutir a formação de professores voltada à atuação no Ensino Básico, a LDB/96 apresentou um novo paradigma para a educação do campo. Era preciso discutir a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender e definir qual a formação se pretende: para o agronegócio ou para a agricultura camponesa. Uma vez que, como destacou Fernandes (2012, p.15):

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

Essa concepção nos sinaliza um novo paradigma, uma conquista dos movimentos sociais do campo, que em suas lutas pelo direito à Educação do Campo conseguiram colocar o tema na agenda política governamental. Dando protagonismo à população do campo, que a partir da educação querem defender suas intencionalidades e interesses. Portanto, pensar a proposta de uma educação capaz de impulsionar o desenvolvimento de indivíduos com formação para novas formas de trabalho no campo, com valores humanistas, sociais e capaz de criticizar os conteúdos tornou-se ponto crucial para a educação nos diferentes contextos de campo – sem deixar cair no senso comum.

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

### **O professor mediador da transformação social de seu alunado do campo**

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

Ao considerarmos as diferentes realidades com as quais o professor pode se deparar no cotidiano escolar, podemos pensar as espacialidades em que se inserem as escolas. Nesse sentido, é preciso estimular que o professor trabalhe de maneira a aproximar-se da realidade social do aluno, bem como desenvolver reflexões relacionadas à condição humana dos indivíduos.

Ao trabalhar com o ensino de Geografia o professor tem a oportunidade de estudar o lugar onde residem os alunos e desenvolver uma ligação afetiva com o espaço, portando-se como pesquisador capaz de problematizar e questionar sua prática e propor novas práticas de ensino com base em suas investigações e objetivos. Estrutura-se, então, o conteúdo em função da aprendizagem de seus alunos, procurando entender os mecanismos que levaram aquele espaço a ser construído daquele modo e interpretá-lo de acordo com o contexto em que se insere.

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

leitura e da interpretação do espaço.

Segundo Cavalcanti (2005, p. 199),

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

Com isso, o estudo de Geografia pode se tornar fundamental para os alunos, pois quando relacionado com as experiências concretas vividas por eles no seu espaço cotidiano, a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Assim, o ensino de Geografia cumpre sua verdadeira função, a de ir além do fornecimento de dados ou informações atuais, e passa a estabelecer relações sobre informações do mundo cotidiano.

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

Seguindo esse mesmo raciocínio, Meuer (2010) afirma que é necessário que o professor seja preparado para atuar com os jovens que vivem no campo. Segundo a autora, é preciso que os educadores sejam capazes de refletir e considerar as redefinições do rural, das relações entre o campo e a cidade e da relação desse jovem com a terra e com seus modos de vida.

O professor ao se assumir como sujeito de uma reflexão permanente sobre suas práticas, o ambiente escolar em que está inserido e os alunos que está formando, ao ensinar Geografia, conseguirá construir um projeto de ensino capaz de dialogar com a construção/reconstrução do espaço rural, e com as distintas realidades nas quais seus alunos estão inseridos. De acordo com Lopes (2010, p. 48),

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, reconhecer que compete ao professor formular posturas diante da

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

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

Dessa forma, é possível afirmar que o professor de Geografia, ao ensinar Geografia considerando seus diferentes contextos de atuação, atende ao estabelecido pela Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases, no que se refere à garantia do direito aos povos do Campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessidades de adaptação de organizações, metodologias e currículos.

Ao refletir sobre seu papel em sala de aula e os diferentes contextos presentes no cotidiano escolar, o professor compreende que atuar nas escolas do Campo não é uma simples ação pedagógica, mas um conjunto de ações que envolvem a participação política e envolvimento popular. Reconhecendo que os sujeitos do Campo também são detentores de conhecimentos historicamente produzidos por seus antepassados.

Por isso, é importante uma formação de professores que supere as perspectivas academicistas, que cada vez mais são tomadas por políticas educacionais que visam articular o ensino superior ao mercado de trabalho, às políticas de mercado e à lógica capitalista. Lógica que não atende às demandas trazidas pelos povos do Campo, que precisam de um professor com formação mais crítica e capaz de discutir os processos de desvalorização do Campo e de seus profissionais.

Ao pensarmos esse modelo de formação, podemos ver na Geografia um auxílio



fundamental, haja vista as especificidades da ciência e sua relação com as transformações socioespaciais. Como destaca Cavalcanti (2012), são essas especificidades da atual sociedade interagindo com a ciência que justificam uma nova forma de organização dos conhecimentos e modos de reflexão para a Educação e formação de professores.

É preciso que o professor vá além das interpretações da realidade de mundo expostas pela paisagem, proponha reflexões e se coloque como mediador da transformação social de seu alunado. Buscando pela constituição da cidadania – sua e de seus alunos –, de modo a fugir da formação do homem útil e disciplinado, incapaz de pensar criticamente e preparado para o mercado de trabalho. Por fim, contribuir para a valorização das diversas identidades territoriais envolvidas ao compreender o Campo como espaço de vida.

### **Considerações finais**

Certamente, há muito que refletir sobre a temática tratada nesse artigo e sobre os possíveis caminhos para se pensar a atuação do professor de Geografia na Educação do Campo. Por isso, é esperado que este artigo possa contribuir para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reflitam sobre sua prática docente e sobre seu papel enquanto sujeito mediador de transformações sociais em seu alunado do Campo.

Pois refletir sobre os processos de ensinar Geografia com um olhar para a relação existente entre o Campo e a Cidade desperta-nos a atenção sobre a importância de compreendermos os diferentes caminhos que o país veio tomando após o acelerado projeto de mercantilização do conhecimento e desumanização dos processos de ensino.

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

Sendo assim, pensar a formação de professores nessa perspectiva é, portanto, superar as práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, que fazem da sala de aula e do conteúdo das disciplinas um espaço-tempo caracterizado pela homogeneidade, uma vez

que a aprendizagem é vista como desenvolvimento mental e intelectual contínuo do educando. Um processo ativo e composto por ética e subjetividade, que coloca no educando o papel de protagonista no processo de aprendizagem.

Essa postura pode não ser nada mais que uma evidência do descompasso e da distância cada vez mais alargada entre a cultura acadêmica, a cultura profissional e a cultura popular, que não se comunicam por não se julgarem no mesmo nível de importância. Desse modo, ensinar Geografia pensando os diferentes contextos em que está inserida é se assumir como sujeito de uma reflexão permanente.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em: 14 mar. 2019.
- CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CAVALCANTI, L. de S. O Ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 25, n. 66, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma Agrária e Educação do Campo no governo Lula. In: **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOPES, Marcos Piter. A relevância do cotidiano do aluno na construção do saber. SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). **Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Editora Vieira, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1988.
- MEURER, A. C. Projeto político-pedagógico escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo. In: MATOS, K. S. A. L.; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. (Orgs.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 13-26.
- PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.
- SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumentos para a valorização do território camponês?**. 2012. 380p. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente (SP), 2012.