

# **Da educação do campo à educação geográfica: concepções e experiências de ensinar e aprender na escola família agrícola de Goiás-2019**

**Edson Batista Silva**

Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Formosa, Goiás, Brasil.

e-mail: edson\_bat\_silva@hotmail.com

## **Resumo**

Este artigo se propõe analisar os resultados do projeto de extensão: *Geografia científica, Geografia escolar: os desafios da transposição didática*. Para tanto, foram utilizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa participante e pesquisa de campo. São poucos os laboratórios que discutem educação do campo nos cursos de formação de professores de Geografia na Universidade Estadual de Goiás-GO. Os estudantes participantes do projeto apreenderam entendimentos de educação do campo e de educação geográfica. O processo de inter-relação teoria/prática desenvolvido pelo projeto contribuiu para formação de professores críticos e reflexivos, com observação de princípios, de saberes docentes, do conhecimento pedagógico geográfico, tendo em vista a execução de práticas de ensino de Geografia imbricadas à educação do campo. Os discentes da escola, com base no seu nível cognitivo, construíram instrumentos para o raciocínio geográfico crítico. A extensão concomitante à pesquisa corrobora com a formação de professores de Geografia capazes de construir o raciocínio geográfico crítico.

**Palavras-chave:** Educação do campo; educação geográfica; formação de professores.

## **From education in the field to geographic education: conceptions and experiences of teaching and learning in the family farm school of Goiás-2019**

### **Abstract**

This article aims to analyze the results of the extension project: *Scientific Geography, School Geography: the challenges of didactic transposition*. For this purpose, we used bibliographic research, participant research and field research. There are few laboratories that discuss education in the field in the courses for training Geography teachers at the State University of Goiás-GO. The students participating in the project learned understandings of field education and geographic education. The process of interrelationship theory/practice developed by the project contributed to the training of critical and reflective teachers, with observation of principles, of teaching knowledge, of geographical pedagogical knowledge, with a view to the implementation of teaching practices of Geography intertwined with education in the field. The students of the school, based on their cognitive level built instruments for critical geographic reasoning. The concomitant extension to the research corroborates the training of Geography teachers capable of building critical geographic reasoning.

**Keywords:** Education in the countryside; geographical education; training for teachers.

## **De la educación rural a la educación geográfica: concepciones y experiencias de enseñar y aprender en la escuela familia agrícola de Goiás-2019**

### **Resumen**

Este artículo se propone analizar los resultados del proyecto de extensión: *Geografía científica, Geografía escolar: Los desafíos de la transposición didáctica*. Para tanto, fueron utilizadas: investigación bibliográfica, investigación participante e investigación de campo. Son pocos los laboratorios que discuten educación del campo en los cursos de formación de profesores de Geografía en la Universidad Estatal de Goiás - GO. Los estudiantes participantes del proyecto aprendieron entendimientos de educación del campo y de educación geográfica. El proceso de interrelación teoría/práctica desarrollado por el proyecto contribuyó para la formación de profesores críticos y reflexivos, con observación de principios, de saberes docentes del conocimiento pedagógico geográfico, teniendo en vista la ejecución de prácticas de enseñanza de geografía entrelazadas a la educación del campo. Los estudiantes de la escuela, con base en su nivel cognitivo, construyeron instrumentos para el razonamiento geográfico crítico. La extensión concomitante a la investigación corrobora la formación de profesores de geografía capaces de construir el razonamiento geográfico crítico.

**Palabras claves:** Educación del campo; educación geográfica; formación de profesores.

## Introdução

Este artigo é resultado das atividades do projeto de extensão: “*Geografia científica, Geografia escolar: os desafios da transposição didática*”, desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás-UEG, no ano de 2019, no Câmpus Cora Coralina, especificamente no Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo-GWATÁ. O projeto contou com parcerias da EFAGO, do Núcleo de Direitos Humanos e Movimentos Sociais-NUDHEM, do Grupo Ticas da Matema, da Comissão Pastoral da Terra-CPT e da Secretaria de Meio Ambiente do município de Goiás.

O objetivo do projeto foi fortalecer a formação docente, visto que as práticas de ensino dos acadêmicos dos cursos de formação de professores, especificamente de Geografia na UEG revelam-se frágeis, deficientes e simplistas, além do que, possuem diálogo deficiente e descontínuo com as instituições escolares. O objetivo do artigo foi analisar como as experiências de ensinar e aprender, aprender e ensinar na Escola Família Agrícola de Goiás-GO, sustentado nos entendimentos de educação do campo e educação geográfica, contribuíram para a formação crítico reflexiva dos estudantes do curso de Geografia. A questão que conduziu a práxis do projeto foi: como fortalecer a educação geográfica qualitativa, por meio da formação de professores críticos e reflexivos, capazes de construir o raciocínio geográfico crítico?

Os critérios de escolha da escola campo envolveram a relação histórica do GWATÁ com a EFAGO, local em que foram desenvolvidos projetos de pesquisa, extensão e formação de estudantes em cursos técnicos pós-médio em agroecologia. A instituição também contatou os participantes do projeto para o desenvolvimento de atividades em suas dependências. Devido aos cortes orçamentários na UEG, as atividades de extensão foram afetadas, com redução de recursos destinados ao transporte dos educadores e acadêmicos. Diante disso, a escola disponibilizou veículo para o deslocamento dos acadêmicos. Esse deslocamento

também foi facilitado devido à proximidade da unidade escolar com o centro urbano da cidade de Goiás.

O imbricamento da educação do campo com a educação geográfica prendeu-se à discussão histórica desenvolvida no GWATÁ. Além disso, são raras as possibilidades de os acadêmicos dos cursos de formação de professores em Geografia entenderem o debate e as propostas de educação do campo. No desenvolvimento do projeto, foram utilizadas as metodologias da pesquisa bibliográfica, do diagnóstico rural participativo-DRP, da pesquisa participante e da pesquisa de campo. Dessa forma, procedeu-se à localização, ao levantamento, à leitura e ao fichamento de referências que discorrem sobre educação do campo, educação geográfica e formação de professores.

Tendo como premissa o processo de construção coletivo/popular do conhecimento, foi utilizado o DRP, especificamente o pressuposto da intensa relação teoria/prática e a valorização do conhecimento dos discentes, atrelado à técnica da caminhada transversal. Conforme Souza (2016), essa técnica se caracteriza pelo deslocamento por propriedades camponesas, acompanhado de membros da comunidade que portam conhecimentos ambiental e produtivo do lugar. Ao longo do percurso, são desenvolvidas atividades nos diferentes ambientes, com debate de problemas ambientais, produtivos, etc.

Também tendo como pressuposto a realidade concreta, que se configura na relação dialética objetividade/subjetividade, se lançou mão de elementos da pesquisa participante. Segundo Freire (1981), nela é fundamental a delimitação de uma área, o levantamento e a leitura de estudos, além de visitas exploratórias, com realização de anotações do que desperta atenção e o estabelecimento do contato inicial com os participantes. Após as visitas exploratórias, promove-se o contato com as lideranças locais, instante em que é estabelecido diálogo franco e proposto o trabalho conjunto, com esclarecimentos sobre os elementos da pesquisa, tais como: o método adotado, o papel do participante crítico, o direito de os participantes se manifestarem sobre seus problemas, etc.

Posto isso, realizam-se, em seguida, reuniões amplas, em que os líderes populares expõem os objetivos e o método de trabalho. Na ocasião, pesquisadores e participantes possuem poder de “voz” simétrico. Freire (1981) propõe o registro das discussões, devido às necessidades de consulta. Nas reuniões os grupos, elegem um coordenador, responsável pela síntese das argumentações, o que permite em seguida a elaboração de um documento final. Segundo o autor, também compõe a pesquisa participante o estudo crítico do discurso popular e a elaboração de um projeto hipotético de aplicação.

Borda (1981) entende que a pesquisa participante deseja o desenvolvimento autônomo dos grupos subalternos. Nela se reconhece a importância do conhecimento empírico popular para o desenvolvimento da humanidade. Sua aplicação se materializa segundo os seguintes princípios: autenticidade e compromisso, antidogmatismo, restituição

sistemática, *feedback* para os intelectuais orgânicos, ritmo/equilíbrio da ação-reflexão, ciência modesta e técnicas dialogais.

Borda (1981) adverte que, nas lutas populares, há lugar para os intelectuais e técnicos. Eles não precisam se transmutar em camponeses, operários. Também é importante tomar como base a cultural local, com negação do colonialismo intelectual. Deve-se conceber a cultura dos subalternos como realista e dinâmica, com isso, é relevante a restituição histórica para constituição de novos níveis de consciência política. Para tanto, é importante o desenvolvimento político e educacional do grupo, com uso de linguagem acessível a todos, além de definição coletiva do que deve ser pesquisado e popularização de técnicas simples de pesquisa.

Igualmente os sujeitos podem contribuir com conceitos, opiniões e críticas na realização da pesquisa e na tessitura dos resultados. O pesquisador deve observar o conhecimento empírico/prático e articulá-lo com o conhecimento geral, também precisa entender que a ciência pode ser realizada com recursos locais, deve abandonar a arrogância do erudito, romper com relações sociais heterônomas e compreender os sujeitos como indivíduos pensantes e ativos.

No desenvolvimento do projeto, também foram adotados procedimentos da pesquisa de campo. Nas visitas à EFAGO, foi realizada observação sistemática da paisagem, com eleição dos elementos centrais para a observação e a captura das imagens. Também foram aplicados questionários de percepção com os estudantes do ensino médio da EFAGO, momento que avaliaram as atividades de extensão realizadas na instituição e com os participantes do projeto de extensão, assim como foi colhido depoimento com a direção da unidade escolar. Com isso, com base nesses aportes teórico-metodológicos, o projeto de extensão condensou atividades teóricas, práticas e de pesquisa concomitantemente.

A princípio, foram realizados inúmeros espaços de diálogos temáticos. Acadêmicos do curso de Geografia, professores da rede básica estadual debateram artigos concernentes à EFAGO, à educação do campo, à educação geográfica e à pesquisa participante. Associado a esse momento, foram estabelecidos diálogos francos com a direção da instituição escolar, em que se definiu pela realização de rodas de conversa, aulas dialogadas, oficinas temáticas, cinedebate e caminhadas transversais com a comunidade escolar. O encerramento dos espaços de diálogos ocorreu com o seminário intitulado: "*Pesquisa Participante e Educação do Campo*", realizado no dia 25 de setembro de 2019.

As atividades na EFAGO foram finalizadas com a atividade de extensão: "*A universidade na escola - a escola na universidade: o Câmpus Cora Coralina na EFAGO*", desenvolvida entre 18 e 21 de outubro de 2019. Os resultados estão apresentados no texto por meio de fotografias, depoimentos de discentes da EFAGO e da UEG-Câmpus Cora Coralina, assim como por meio de relatos da direção da instituição escolar. Foi garantido o

anonimato e o sigilo dos participantes, para preservar a autonomia, a dignidade deles. O artigo está dividido em duas partes: na primeira, discutem-se os conceitos de educação do campo e educação geográfica; no segundo momento, são apresentados os resultados do projeto de extensão.

### **Educação do campo: construção do concreto pensado**

Segundo Gallian (2008), o currículo, elemento utilizado pela instrução pública, defende muitas vezes a manutenção da ordem. O Estado regula e instrui o discurso pedagógico, que difunde símbolos, habilidades, princípios, determinações que atendem os agentes hegemônicos. O conteúdo do livro didático envolve produção, adaptação, transformação, regulação, e expressa o tipo de conhecimento autorizado aos sujeitos sociais. Os discursos, as competências, as atitudes, os conhecimentos, os significados comunicados visam o controle e o domínio da consciência.

Na escola, entretanto, pode ser produzido um discurso pedagógico específico, relacionado à comunidade escolar e à prática docente. Esse discurso, a despeito do vínculo com o discurso instrucional, pode materializar resistências, transformações. A prática pedagógica pode formar alunos críticos e autônomos. O professor como intelectual tem uma especificidade de posição de classe, funciona como “pequeno burguês a serviço do capitalismo, [ou] intelectual ‘orgânico’ do proletariado (FOUCAULT, 1979).” Conforme o autor, o intelectual possui condições de vida e de trabalho específicas, a essas se submete ou contra elas se revolta. Também está imerso numa política de verdade da sociedade contemporânea. Como esclarece o autor:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. [*há na sociedade*] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros[...] (FOUCAULT, 1979, p. 12).

A educação do campo como projeto de educação gestado pelos camponeses nega o discurso de verdade da educação rural, do agronegócio. Por isso, a educação do campo tem como traços identitários: a experiência educativa de resistência e a observação da realidade camponesa (CALDART, 2004; FERNANDES, 1997), ou seja, o discurso de verdade que veicula propõe o campo vivo, diverso, agroecológico. O movimento de educação do campo também propugna políticas públicas de educação para o campo, desde a educação básica até o ensino superior.

A despeito do desafio teórico posto na sua construção, a educação do campo sustenta-se na tradição pedagógica socialista, na pedagogia do movimento, na educação popular (CALDART, 2004), possui viés de classe, defende o vínculo entre trabalho, cultura e

educação. O processo educativo deve promover novas alternativas de trabalho, novas práxis de fazer/produzir, necessita propor outros modos de viver, conviver, existir no espaço/tempo, o que implica transformações no modo de vida camponês.

O Movimento de Educação do Campo luta contra o fechamento de escolas no campo, propõe escolas no e do campo, com professores comprometidos com as particularidades e necessidades dos camponeses. As escolas do campo devem desenvolver entre os estudantes socializações cooperativas, justas, coletivas, para construção de outro mundo possível. Do mesmo modo, deve se sustentar no contexto político, econômico, cultural, ambiental dos discentes (CALDART, 2004). Seu intuito é a formação crítica e autônoma. Por isso, faz-se uso de práticas educativas que valorizem a memória, a cultura, as resistências, as utopias do campesinato.

A educação do campo também deve observar o diálogo do conhecimento científico com o conhecimento empírico. Fernandes (1997) destaca que a educação do campo, concebida como disputa imaterial, permite determinada tessitura do espaço material, com promoção da reforma agrária e da agroecologia. Segundo Freitas & Molina (2011), o direito à terra, ao trabalho e à justiça social são coetâneos à educação do campo. A educação do campo suscita a discussão dos projetos de desenvolvimento rural (CALDART, 2009; FREITAS & MOLINA, 2011). Isso impõe a observação do movimento, das contradições da realidade.

Segundo Caldart (2009), a observação das particularidades dos camponeses implica cuidado com assunção de posições sectárias, que fazem adesão a particularismos. A educação do campo necessita ser emancipatória, deve vincular-se ao projeto de educação da classe trabalhadora, para construção de outro projeto de sociedade. Mas ela promove incômodos; os subalternos interrogam como educar para a vida e o trabalho no campo.

A escola, o currículo, o trabalho pedagógico necessitam conceber os camponeses como sujeitos, representantes de outro projeto de sociedade (CALDART, 2009). Há uma desnaturalização dos processos educativos, normalmente conduzidos apartados da vida, dos sujeitos atendidos (FREITAS & MOLINA, 2011). O não a educação urbana, a escolarização profissional do agronegócio acirra a luta de classes, a tensão no interior do Estado.

Freitas & Molina (2011, p. 1) advertem:

As principais questões que devem ser transformadas para que as escolas do campo atuem de acordo com os princípios do movimento referem-se a: formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos.

Não há uma pedagogia do campo, mas perspectivas pedagógicas radicais em que se sustentam a educação do campo. O Movimento de Educação do Campo se contrapõe ao

imaginário coletivo de inferioridade do campo. Os gestores públicos destinam às escolas do campo o que sobra do urbano, desde o mobiliário até os meios de transporte (FREITAS & MOLINA, 2011). A isso se soma a rotatividade dos professores contratados, suas condições de trabalho e a infraestrutura da escola, comumente instalada em antigas casas destinadas à habitação.

As escolas no e do campo devem enfrentar o desafio de formação de outro ser humano. O êxito vincula-se à inserção da comunidade camponesa na escola, com construção de espaços coletivos de decisão e a promoção de práticas pedagógicas coletivas (FREITAS & MOLINA, 2011). Nelas os educadores não devem estigmatizar as crianças e os jovens camponeses, necessitam colocar-se juntos às comunidades, precisam gerir processos educativos escolares e processos educativos comunitários.

O método da pedagogia da alternância<sup>1</sup> contribui historicamente para a educação do campo. A formação na alternância privilegia tempos e espaços diferentes (escola, família, comunidade), com formação integral dos estudantes para o desenvolvimento local (JESUS, 2011). A escola funciona como *lócus* de reflexão, de debate de situações e de problemas que incidem sobre a vida das famílias camponesas. A família e a comunidade são ambientes de confronto teoria/prática, com realização de pesquisas, experimentações, experiências.

A pedagogia da alternância é “um processo, uma metodologia, [...] um método dinâmico e complexo, que vai desencadear dentro de um contexto a integração de tempos em diferentes espaços a partir de uma problematização que exigirá do corpo docente uma preparação/formação (JESUS, 2011, p. 5).” São aspectos importantes desse método a integração de diferentes espaços/tempo, a construção coletiva e participativa do processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, são representativos os seguintes instrumentos pedagógicos: o Plano de Formação, o Plano de Estudo, a Socialização da Pesquisa e o Caderno da Realidade. No Plano de Formação, encontra-se os conteúdos formais, as experiências e os conhecimentos empíricos dos estudantes. No Plano de Estudo, estão condensados os temas oriundos da realidade dos estudantes. A Socialização da Pesquisa coloca em comum os resultados do Plano de Estudo. Segundo Jesus (2011), esse método nasceu na França, nas Casas Familiares Rurais, local em que se concretizaram três modalidades de alternância: as alternâncias justaposta, aproximativa e real.

---

<sup>1</sup> A Pedagogia da alternância envolve o período alternado de vivência e estudo na família, na comunidade e na escola (JESUS, 2011). Visa a formação integral do estudante para o desenvolvimento local. Trata-se de um método dinâmico e complexo, integra num contexto específico tempos/espaços diferentes, o que exige do corpo docente formação e preparação. Segundo Jesus (2011), ela surge na França, em 1930, com as Casas Famílias Rurais (CFRs). No Brasil as primeiras experiências são de 1960, no Espírito Santo, no município de Anchieta, a partir desse momento se territorializam por outros estados brasileiros.

A primeira caracteriza-se pela falta de relação entre o tempo de trabalho e o tempo de estudo, a segunda integra esses dois tempos de formação, contudo, somente na terceira há interpenetração, relação dialética entre esses diferentes espaços/tempo. Na pedagogia da alternância, a associação da escola, os professores/monitores, os pais, as instituições de apoio devem ter claros a metodologia, para formação do camponês agente do desenvolvimento local (JESUS, 2011).

Segundo Jesus (2011), há três escolas famílias agrícola em Goiás: a Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI, a Escola Família Agrícola de Goiás-EFAGO e a Escola Família Agrícola de Uirapuru-EFAU. Nelas, há espaços para realização de atividades didático-pedagógicas, com a práxis da piscicultura, apicultura, olericultura, bovinocultura, suinocultura. Contudo, existem inúmeras dificuldades de infraestrutura laboratorial e de assessoria técnica, o que compromete a educação profissionalizante. Segundo a direção da EFAGO:

Um dos maiores desafios que se encontra na gestão da EFAGO tem sido a falta de recursos: financeiros, humanos, materiais, equipamentos e tantos outros necessários para o bom desenvolvimento de uma instituição de ensino. Essa carência afeta muito o bom desenvolvimento *[da escola]*. *[também]* há uma carga horária excessiva que inclui pernoites e monitorias de finais de semana, o que torna exaustiva para os poucos servidores que a escola tem direito. As diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, Desporto, Lazer e Cultura-SEDUCE determinam que o número de servidores seja de acordo com o número de alunos e as especialidades da escola não são levadas em consideração. Também outra demanda árdua e exaustiva são os cuidados com a propriedade, não há servidores designados para isso, contamos apenas com alguns membros da associação que contribuem de acordo com suas condições. Os demais problemas são comuns as demais escolas: indisciplina, estrutura física e falta de compromisso de algumas famílias.

O Estado é negligente com os homens e as mulheres do campo, desconsidera as especificidades da educação do campo. Na EFAGO, há dificuldades de fornecimento de alimentação, de manutenção das dependências físicas, de dotação de laboratórios e equipamentos para realização de pesquisas, de realização de atividades práticas, de provimento de pessoal suficiente. A isso se soma a frágil participação das comunidades camponesas, dado seu vínculo precário com movimentos sociais camponeses.

O projeto de extensão desenvolvido na instituição procurou oportunizar experiências docentes, mediadas pela educação do campo e a educação geográfica. O imbricamento da educação do campo com a educação geográfica se deu na leitura crítica das contradições do espaço vivido. As experiências realizadas partiram do espaço vivido dos discentes da escola, para a compreensão dos problemas, dos determinantes do modelo civilizatório contemporâneo e do modelo hegemônico de produção no campo que se materializam na geografia cotidiana. O próximo item discute o imbricamento da educação do campo com a educação geográfica.



## **Educação do campo/educação geográfica: imbricamento possível**

Callai (2005) entende que o ensino de geografia necessita desenvolver a leitura do espaço vivido. Aprende-se a ler lendo o mundo e a escrever escrevendo sobre o mundo. Ler o mundo impõe ler o espaço para além das representações cartográficas, implica abordá-lo nas suas contradições, utopias e enfrentamentos. Torna-se relevante desenvolver no estudante a perspicácia do olhar, do observar, do descrever e registrar. Para a autora, o desafio é a compreensão do estudante do seu lugar no mundo. Por isso as concepções de Geografia e educação do professor são relevantes.

Silva & Silva (2012) defendem partir do espaço vivido, dos conhecimentos geográficos discentes para construção de conceitos geográficos. Os estudantes de cursos de formação de professores de Geografia devem ter acesso à formação epistemológica qualitativa, bem como manter diálogo com professores do ensino médio e fundamental. O trabalho docente deve fornecer instrumentos para o raciocínio geográfico articulado e crítico do estudante. Isso reclama reflexão das concepções pedagógicas, da didática, das metodologias utilizadas nas aulas de Geografia (SILVA & SILVA, 2012).

Cavalcanti (2005), tendo como base as concepções de Vygotsky, propõe refletir sobre o que acontece na cabeça do estudante com os conceitos que lhes são apresentados na escola. A educação geográfica é importante porque a vida cotidiana impõe o uso do raciocínio espacial. Os estudantes possuem conhecimento geográfico do espaço vivido, são agentes ativos da aprendizagem, o professor é um mediador, deve propiciar o confronto da geografia cotidiana com a geografia científica.

Perez (2005) entende que o ensino de Geografia precisa articular a leitura de mundo com a leitura da palavra. As classes populares devem pensar o espaço geográfico para organizarem-se contra a opressão e a injustiça. A leitura do espaço pode ser desenvolvida pelo trabalho de campo. Trata-se de uma metodologia eficaz na obtenção de informações sobre as relações espaciais (MARAFON, 2011). No trabalho de campo, os conceitos e as categorias transformam-se em experiências e vivências que concretizam os conteúdos.

Castrogiovanni (1996) afirma que o ensino de Geografia precisa analisar, contextualizar as vivências, as experiências, os conflitos, as ansiedades dos estudantes. Os espaços históricos e contraditórios devem ser entendidos no movimento constantemente entre o vivido e o percebido. Já Straforini (2018) defende o ensino de Geografia enquanto prática espacial de resignificação. O papel da Geografia escolar é ser uma prática espacial que atua nos espaços de disputas com outro sentido discursivo.

Castellar (2006) compreende como inviável transferir de modo automático a Geografia acadêmica para a Geografia escolar. O conhecimento geográfico acadêmico deve

ser transformado; o professor deve assimilar princípios para oferecer possibilidades de elaboração do raciocínio geográfico crítico pelos discentes. A prática docente necessita refutar o tratamento superficial das categorias, a desqualificação da cartografia e a negação da abordagem dos aspectos físicos do ambiente. O professor de Geografia deve possuir saber geográfico qualificado, com formação pedagógica e epistemológica consistente.

Cabe ao professor reestruturar os conteúdos, construir objetivos claros, tomar como base o espaço vivido e analisar os fenômenos cotidianos na dimensão multiescalar (CASTELLAR, 2006). A Geografia escolar necessita realizar-se para uso prático e estratégico. A autora acredita que a educação geográfica se materializa no raciocínio geográfico, na leitura do espaço construído:

Pensar na perspectiva da educação geográfica é superar as aprendizagens repetitivas e arbitrarias, e passar a adotar outras práticas de ensino, investindo nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenômenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e socioeconômica dos territórios [...] (CASTELLAR, 2006, p. 12).

Logo, no desenvolvimento do projeto, o espaço vivido, as experiências discentes, o saber empírico, o projeto hegemônico de campo, os projetos alternativos, a formação docente crítica e reflexiva foram pressupostos importantes. No próximo tópico, discorre-se sobre as experiências desenvolvidas e os conhecimentos constituídos no projeto de extensão.

### **As experiências de ensinar e aprender, aprender e ensinar na EFA-GO**

Tendo como pressupostos a realidade concreta, constituída pela relação dialética objetividade/subjectividade (FREIRE, 1981), a intensa relação teoria/prática e a valorização do conhecimento discente, o projeto realizou encontros de diagnóstico e planejamento para a execução dos Espaços de Diálogos Temáticos (foto 1).

**Foto 1: Estado de Goiás, município de Goiás: Mosaico de reunião de planejamento para realização de espaço de diálogo temático do Grupo Educação do Campo/GWATÁ-2019.**



Fonte: SILVA, Edson B. da, abr. de 2019.

Nesse momento, constatou-se o frágil entendimento de educação do campo dos acadêmicos do curso de Geografia, os quais não tinham tido contato com discussões, seminários, artigos científicos concernentes à educação do campo, situação similar dos professores participantes da educação básica. Com isso, tornaram-se necessários a localização, o levantamento, a leitura e o fichamento de referências sobre o tema em questão. A consolidação do entendimento de educação do campo ocorreu com a realização dos Espaços de Diálogos Temáticos. O Acadêmico Fernando<sup>2</sup> avaliou nos seguintes termos essa etapa:

No início [do] projeto eu visualizava a educação do campo como pouco relevante, por não ter muito contato e informação. No decorrer pude compreender melhor essa prática, pois de início buscamos uma fundamentação teórica, para adentrarmos no assunto e nos fornecer informações teóricas que contextualizasse essa modalidade de educação. [...].

A acadêmica Viviane<sup>3</sup> acrescenta:

A princípio [...] debatemos textos sobre o que é a Educação no campo e do campo, no qual tínhamos como objetivo a elaboração de metodologias para o ensino de geografia nas escolas do campo. O grupo de Extensão de Educação do Campo nos propiciou uma grande oportunidade que não temos muito contato durante a graduação, que é a de conhecer e aprender sobre a Educação do campo e no campo, [...], agregando para nossa vida acadêmica e profissional.

A educação geográfica recebeu menor atenção em razão das disciplinas: “*Didática e Prática de Ensino I*” e “*Didática e Prática de Ensino II em Geografia*”, presentes na matriz curricular dos cursos de Geografia da UEG. Devido ao tempo exíguo para realização do projeto, a equipe também teve de fazer escolhas teórico-metodológicas. Nos Espaços de

<sup>2</sup> Estudante do 6º período do curso de Geografia-Câmpus Cora Coralina.

<sup>3</sup> Estudante do 6º período do curso de Geografia-Câmpus Cora Coralina.

Diálogos Temáticos houve o imbricamento reflexivo da educação geográfica com a educação do campo, tendo em conta os princípios pedagógicos, epistemológicos e do contexto escolar a serem observados pelo professor de Geografia. Segundo Sanches Lopes & Pontuschka (2011), no exercício da docência o professor de Geografia mobiliza conhecimentos geográficos, pedagógicos e do contexto da ação educativa que formam o conhecimento pedagógico geográfico.

Esse conhecimento constitui domínio de excelência do professor. Concomitante a esse momento, elegeu-se a Escola Família Agrícola de Goiás-EFAGO para o desenvolvimento da práxis do projeto. Levando-se em conta o conhecimento do contexto escolar, realizaram-se leituras de textos sobre a instituição e seu método pedagógico, especificamente o estudo: *“A pedagogia da alternância e o debate da educação do/no campo no estado de Goiás.”* Também foi feita visita exploratória, com anotação do que despertou a atenção e o desenvolvido do contato inicial com a comunidade escolar. Esse instante de inter-relação teoria/prática foi sucedido pelo diálogo franco e aberto com a direção da EFAGO. A respeito desse momento, Analice<sup>4</sup> observa:

[...] tivemos a oportunidade de nos depararmos com o que é uma escola no campo e assim foi possível colocarmos em prática um pouco das discussões feitas no grupo e também compreender o funcionamento de uma escola no campo que usa como método de ensino a Pedagogia da Alternância.

Isso permitiu entender que o ensino da Geografia envolve domínio dos temas, conceitos e, ao mesmo tempo, traz formas adequadas de desenvolvê-lo conforme o contexto social da escola (SANCHES LOPES & PONTUSCHAKA, 2011). Segundo Pontuschka (2010), conhecer a escola é relevante, pois o professor desempenhará papéis para além da docência. Nas reuniões com a direção foi elaborada a proposta de trabalho, que se materializou nas rodas de conversa, oficinas, cinedebates e caminhada transversal.

Foram realizadas rodas de conversa com os estudantes de ensino médio da EFAGO sobre os seguintes temas: *“O Cerrado serrado, os efeitos socioambientais do uso e apropriação do bioma pelo agronegócio”*; *“Formação e produção do espaço agrário, conflitos agrários no mundo, no Brasil e em Goiás”*; *“O planeta terra: formação e evolução”*, *“a dinâmica sócio espacial brasileira: os fluxos migratórios campo-cidade”*. Além dos temas: *“A formação do planeta terra”*; *“O Brasil no contexto geopolítico internacional”*, dentre outros temas (Foto 2).

---

<sup>4</sup> Estudante do 7º período do curso de Geografia-Câmpus Cora Coralina.

**Foto 2: Estado de Goiás, município de Goiás: mosaico de fotos das rodas de conversa realizadas na EFAGO, GO-2019**



Fonte: SILVA, Edson B. da., ag. de 2019.

A práxis desenvolveu-se conforme o espaço vivido, o conhecimento prático discente, as experiências, os conflitos, as ansiedades e a identidade camponesa dos estudantes da EFAGO. O intuito foi confrontar a geografia cotidiana com a geografia científica, para compreensão dos espaços históricos, contraditórios, num movimento constantemente entre o vivido e o percebido (CASTROGIOVANNI, 1996; CAVALCANTI, 2005). Tendo como base Castellar (2006), a educação geográfica empreendida na EFAGO procurou superar aprendizagens repetitivas e arbitrarias.

O processo de ensino/aprendizagem investiu na interpretação de situações concretas, na cartografia como metodologia de elaboração do conhecimento geográfico, na análise multiescalar dos fenômenos. Para o desenvolvimento da perspicácia do olhar, do observar, do descrever, do registrar (CALLAI, 2005), aderiu-se a diferentes procedimentos metodológicos, como: a tempestade mental, a discussão circular e em grupos, a leitura e reflexão de reportagens de periódicos jornalísticos, a exposição dialogada com uso de *slides*, a exposição de experiências, conhecimentos empíricos dos discentes, a análise e a discussão de documentários, a produção de pequenos relatos, etc.

Foram utilizados os documentários “*Ser Tão Velho Cerrado*”, “*Sertão Serrado*”, “*Por uma outra globalização*”, “*A formação do Planeta Terra*”, etc. Nas imagens da foto 2, esses diferentes momentos estão apresentados. Nelas os acadêmicos, municiados pelo conhecimento pedagógico geográfico, procuram ensinar pelos exemplos, pelas analogias, atividades em grupo, metáforas, demonstrações, ilustrações, vivências, experiências, etc.

Também, conforme adverte Straforini (2018), a prática de ensino de Geografia se desenvolveu como prática espacial de ressignificação, com proposição de outro sentido discursivo nas disputas espaciais.

Essas metodologias criaram situações docentes. Os futuros professores de Geografia foram desafiados na escolha de princípios da educação do campo e de educação geográfica, sobretudo das categorias espaço, natureza e território, tendo em conta a construção do raciocínio geográfico crítico. A estudante Sabrina<sup>5</sup> avaliou nos seguintes termos a metodologia adotada: *“Achei que foi legal, porque a gente não costuma usar esses métodos, foi muito interessante os documentários.”*

Os recursos audiovisuais comunicam com adolescentes inseridos no meio técnico-científico-informacional. O estudante Pedro<sup>6</sup> reafirma: *“[foi] Muito bom, porque com as imagens prestamos mais atenção, então eu gostei muito.”* A atenção, a observação, o registro atento oportunizaram instrumentos de problematização de conceitos, denominações, teorias, pré-conceitos geográficos. O recurso audiovisual também permitiu uso simultâneo das linguagens visual e oral. As rodas de conversa não se converteram em aulas enfadonhas, retóricas, superficiais, decorativas.

O diálogo, a negação da heteronímia, a observação do espaço vivido construíram e consolidaram canal de comunicação eficiente entre os discentes da escola e os futuros professores de Geografia. O estudante Fabricio<sup>7</sup> mencionou: *“Eu gostei bastante da metodologia utilizada [...], colocaram todos os envolvidos em roda, em troca de saberes.”* O estudante Alessandro<sup>8</sup> complementou: *“Sim, [a metodologia foi boa] porque eles conseguiram fazer nós interagirmos com eles.”*

A estudante Marcela<sup>9</sup> definiu nos seguintes termos a metodologia das rodas de conversa: *“Criativas, tendo muitas explicações e vídeos, para não ficar na falação durante as aulas.”* A estudante Cristina<sup>10</sup> destacou o êxito da proposta adotada: *“Sim, não foram aulas chatas, foram aulas legais. Gostaria de ter mais aulas assim.”* Já alguns estudantes teceram críticas relevantes, como o discente Roberto<sup>11</sup>: *“Bem, gostei bastante, [...] pois nos apresentaram alguns vídeos, sendo que o primeiro foi meio complicado de entender por ser um pouco grande. Mas avalio essa metodologia nota dez ...”*

Parafraseando Castellar (2006), as rodas de conversa oportunizaram o ensino de Geografia para o uso prático e estratégico. O estudante Jefferson<sup>12</sup> argumentou: *“Apreendi*

<sup>5</sup> Estudante do 2º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>6</sup> Estudante do 1º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>7</sup> Estudante do 3º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>8</sup> Estudante do 2º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>9</sup> Estudante do 3º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>10</sup> Estudante do 2º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>11</sup> Estudante do 3º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>12</sup> Estudante do 1º ano do ensino médio da EFAGO.

*muitas coisas novas que não sabia, que servirá muito para minha pessoa.*” Outros estudantes ressaltaram os conhecimentos apreendidos sobre a evolução da vida, a formação do planeta terra, as placas tectônicas, a característica dos biomas brasileiros, portanto, nas rodas de conversa, não se negou a abordagem dos aspectos físicos do ambiente.

Os estudantes também revelaram aprendizagens dos efeitos da mineração, das características dos povos indígenas e quilombolas, do continente africano, da formação do povo brasileiro e da globalização. Sobre o último tema, a estudante Juliana<sup>13</sup> destacou a sua abordagem multiescalar: “[Foi uma] *aprendizagem global expandida, podendo ter [...] conhecimento do país, das regiões, de onde vivemos hoje em dia [...]*. Outros discentes evidenciaram a negação da estigmatização das crianças e jovens camponeses pelos acadêmicos. Segundo Rafael<sup>14</sup>: *“Gostei de tudo, da forma como eles [os acadêmicos] trataram nós.”*

Os relatos produzidos sobre a representação e a importância do Cerrado revelam a adesão a práticas conservacionistas no uso e apropriação do bioma. A aluna Cintia<sup>15</sup> descreveu: *“Por que conservar o Cerrado? Porque nele há várias espécies de plantas, animais, etc. Entre eles plantas medicinais, frutos e uma parte da água doce está concentrada no Cerrado. Sem Cerrado, sem vida!”* Gustavo afirmou<sup>16</sup>: *“Nós devemos proteger o Cerrado porque ele é o berço das águas, nele passa três bacias hidrográficas. O Cerrado é muito importante para nós porque ele tem muitos recursos para serem explorados, mas [devem ser explorados] sem causar danos no bioma...”*

O contato com a escola despertou nos alunos o desejo, a escolha pela docência. O êxito da atividade desenvolvida se vinculou ao pressuposto de que componentes cognitivos e afetivos interferem na aprendizagem (CASTELLAR, 1999). O sucesso também se vinculou ao entendimento da escola como espaço multicultural, do professor como orientador, organizador da atividade discente, com promoção da interação professor-estudante, estudante-estudante, observação da cultura e do interesse discente (AQUINO & BARBOSA et al, 2016). Enfim, são ações que incitam o posicionamento e a reflexão crítica do estudante. Os documentários, as análises de textos, etc. funcionaram como *“gatilhos”* para pensar e refletir sobre o cotidiano, sobre o mundo, com produção do raciocínio geográfico crítico.

A adesão aos princípios das categorias natureza, território, espaço, região, etc., atrelados à concepção de que o ser humano é natureza que pensa, também mediaram a construção do raciocínio geográfico crítico. As avaliações dos discentes da escola também remetem às condições de trabalho do professor da educação básica. A ocupação em duas escolas, o número elevado de aulas e avaliações, o material didático precário e insuficiente,

---

<sup>13</sup> Estudante do 3º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>14</sup> Estudante do 1º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>15</sup> Estudante do 1º ano do ensino médio da EFAGO.

<sup>16</sup> Estudante do 1º ano do ensino médio da EFAGO.

os espaços de aprendizagens fechados (bibliotecas), refletem na qualidade do trabalho docente (PONTUSCHKA, 2010).

Após a execução das rodas de conversa, os participantes do projeto de extensão realizaram reflexões das experiências vividas, das avaliações positivas e das ponderações críticas dos discentes da escola. Nesse momento, externaram preocupações com a formação pedagógica e epistemológica frágil, dado o comprometimento do exercício qualitativo da docência. Também reafirmaram a especificidade da educação do campo e a necessidade de a educação geográfica considerar o espaço vivido do estudante. O acadêmico João<sup>17</sup> argumentou:

Entender sobre a educação do campo, pensar a realidade dos alunos do campo é necessário, pois é uma situação completamente diferente dos alunos que estudam em escolas urbanas. Principalmente porque essas escolas do campo contêm em sua grande maioria alunos que vivem do campo. Assim é importante ressaltar que essas instituições de ensino devem levar em consideração a realidade do aluno. Deve incentivar a permanência desse indivíduo no campo. [...] ser professor de Geografia em uma escola do campo vai além de ensinar os aspectos geográficos, [...] é apresentar esses aspectos e inseri-los na realidade em que vivem.

Aquino & Barbosa et al. (2016) reafirmam essas ponderações. A formação docente deve fundamentar-se numa variedade de conhecimentos muito além do saber disciplinar específico, para qualificar a atuação do professor como formador de seres humanos críticos e reflexivos. As reflexões oriundas da inter-relação teoria/prática, propiciadas pelos Espaços de Diálogos Temáticos e as rodas de conversa, culminaram com a realização do Seminário: *“Educação do Campo e Pesquisa Participante”*, instante em que os membros dos grupos participantes discutiram experiências de ensinar/aprender em escolas no/do campo e consolidaram compreensões sobre educação do campo, pesquisa participante, educação geográfica.

Aquino & Barbosa et al. (2016) ressaltam a relevância dessa práxis na formação do professor crítico e reflexivo. A prática reflexiva promove conscientização, solução de problemas, libertação da prática mecânica e decorativa, análise contínua da ação docente. O professor reflexivo utiliza sua experiência e sua prática como possibilidade de reflexão para sua formação docente. Por isso o desafio dos cursos de formação de professores é produzir profissionais que critiquem sua prática, que cindam com os padrões tecnicistas, que reafirmem sua autonomia, que sejam capazes de reorientar seu trabalho.

Nesse momento, também foi construído com a EFAGO o evento de extensão: *“A universidade na escola/ a escola na universidade: o campus Cora Coralina na EFAGO.”* Nesse evento, foram desenvolvidas as seguintes oficinas: Matemática na Horta, Produção

---

<sup>17</sup> Acadêmico do 6º período do curso de Geografia-Câmpus Cora Coralina.



Audiovisual, Crise Hídrica, Sistemas Agroflorestais-SAFs, Medicina Natural e Fitoterapia, Masculinidade Tóxica, Economia Política do Consumo de Drogas e Criminalidade no Brasil, Importância, Integração e Dinâmica do solo. Nele também se promoveu a exposição de fotos de violência contra as mulheres e foi realizada a caminhada agroecológica transversal: “*da EFAGO ao Assentamento Serra Dourada.*”

A oficina de Matemática na Horta foi executada pelo Grupo Ticas da Matema. O intuito foi promover a educação matemática com o uso de recursos locais, tendo como premissa o saber/fazer discente. As oficinas de Produção Audiovisual, Masculinidade Tóxica, Economia Política do Consumo de Drogas e Criminalidade no Brasil realizadas pelos membros do NUDHEM, renderam conhecimentos para produção de conteúdos audiovisuais, educação para relações simétricas de gênero e análise da ampliação do consumo de drogas coetâneo ao crescimento da criminalidade no Brasil.

A oficina de Medicina Natural e Fitoterapia, desenvolvida pelo agente de pastoral Reginaldo, da Comissão Pastoral da Terra-CPT, visou apresentar os camponeses, os povos indígenas, as comunidades quilombolas como sujeitos pensantes, ativos e produtores de conhecimento. Na oportunidade, foram apresentadas espécies do Cerrado, da horta familiar camponesa, indígena, quilombola usadas no combate a endemias humanas e animais. Sua realização contou com uso de recursos locais e o respeito ao conhecimento popular.

A oficina sobre SAFs, desenvolvida por integrantes do Grupo de Extensão de Educação do campo/GWATÁ objetivou demonstrar alternativas de contraposição à perspectiva de produção da primeira e da segunda “Revolução Verde”, base técnica e cultural do agronegócio. Também procurou apresentar o solo como organismo vivo e propor a produção de alimentos saudáveis no campo. A foto 3 destaca alguns momentos de realização dessa atividade. Nela, observa-se que a atividade prática foi antecedida de exposição dialogada.

**Foto 3: Estado de Goiás, município de Goiás: mosaico de fotos da oficina: “Sistemas Agroflorestais na EFAGO-2019.”**



Fonte: SILVA, Edson B. da., out. de 2019.

Na foto 4 nota-se o deslocamento por propriedades camponesas, o debate de problemas ambientais, produtivos, econômicos, políticos, sociais do Cerrado e as alternativas de produção desenvolvidas por camponeses, associado ao diálogo entre discentes da educação superior e da educação básica.

Essa caminhada transversal apresentada na foto 4 foi realizada com o envolvimento da disciplina: “*Geografia agrária aplicada ao ensino.*” Essa participação foi relevante porque a formação qualitativa de professores de Geografia requer a didatização das disciplinas específicas, a escola necessita de professores que tornem inteligíveis os temas, conceitos e categorias geográficas, não de técnicos/planejadores (CAMPOS, 2012). Portanto, nas imagens da foto 4 observam-se diferentes momentos de didatização dos temas do ensino de Geografia. Na visita à propriedade camponesa do Sr. Manoel ele explicou quais são as alternativas tecidas pelo campesinato no Cerrado contrapostas ao modelo do agronegócio. Apresentou as técnicas, os conhecimentos, as práticas, as ações, os insumos utilizados na produção agroecológica realizada na sua unidade familiar.

**Foto 4: Estado de Goiás, município de Goiás: mosaico de fotos da caminhada agroecológica transversal: “da EFAGO ao Assentamento Serra Dourada-2019”.**



Fonte: SILVA, Edson B. da, out. de 2019.

A caminhada transversal, técnica utilizada no DRP, pode ser usada no trabalho de campo. O trabalho de campo se constitui como metodologia eficaz na consolidação de conceitos, categorias, conteúdos pelas experiências e vivências experimentadas pelos estudantes (MARAFON, 2011).

Como parte das atividades de extensão na EFAGO, também foi executada a oficina de Crise Hídrica (foto 5). Vê-se na foto que, no primeiro momento, foi realizada discussão circular. Nela, os acadêmicos destacaram a importância da água para o ser humano, as

razões da escassez hídrica, do estresse hídrico e a geopolítica mundial da água, além de como esses processos atingem o estado e o município de Goiás. Em seguida, os estudantes conheceram técnicas de mensuração de vazão nos cursos hídricos próximos à escola.

**Foto 5: Estado de Goiás, município de Goiás: mosaico de fotos da oficina: “crise hídrica” na EFAGO-2019.**



Fonte: SILVA, Edson B. da, out. de 2019.

Também foi realizada a oficina: “*Importância, Integração e Dinâmica do Solo*” (Foto 6), tendo como premissa o solo como componente fundamental do ambiente, como organismo vivo e a necessidade de educação ambiental numa abordagem pedológica, associado à dinamização do ensino de geografia física. O objetivo foi analisar o que é o solo e seu processo de formação no Cerrado, levando-se em conta a necessidade de observação de suas características para o uso e a ocupação do espaço.

**Foto 6: Estado de Goiás, município de Goiás: mosaico de fotos da oficina: “importância, integração e dinâmica do solo” na EFAGO-2019.**



Fonte: SILVA, Edson B. da, out. de 2019.

De início, realizou-se uma roda de conversa, para troca de saberes de diferentes entendimentos populares e científicos de solo. Devido à complexidade da linguagem técnico-científica, os acadêmicos lançaram mão de linguagem acessível a todos participantes. Em seguida, com uso de amostras de solo do laboratório de Pedologia do Câmpus Cora Coralina-UEG, foram realizados diversos experimentos. O intuito foi demonstrar os elementos que

caracterizam os solos e suas diferentes propriedades físicas, como: porosidade, textura, densidade, consistência, capacidade de filtração e retenção de água, etc. (Foto 6).

A realização de oficinas é importante nos cursos de formação de professores. As experiências vividas em oficinas e outras atividades práticas na escola permite a inter-relação teoria/prática, fundamental na construção do professor de Geografia (CAMPOS, 2012). A autora acrescenta que o confronto entre a teoria e as situações reais do cotidiano da escola, da sala de aula, possibilita o questionamento, a reelaboração, a reinvenção do conhecimento docente. Aquino & Barbosa et al. (2016) adicionam que a identidade profissional autônoma se constitui pelo conhecimento epistemológico e pedagógico, pelas experiências docentes cotidianas, pela escola entendida como lugar de conflitos e encontros.

A importância das oficinas também se relaciona à proposição de problemas que promovem o conhecimento científico discente (CASTELLAR, 1999). Além do fato de que o professor em sua formação inicial necessita aprender a ser mediador, pesquisador, capaz de orientar seus estudantes para a descoberta, para a investigação (PONTUSCHKA, 2010). O fato é que a formação inicial e continuada crítico-reflexiva necessita negar os modelos aplicacionistas. O professor de Geografia deve conceber, refletir sobre a natureza de seu ofício.

Os futuros professores também devem recorrer às experiências práticas profissionais da docência, o que fortalece o exercício constante de reflexão pedagógica, de diálogo entre a universidade e a escola (SANCHES LOPES & PONTUSCHA, 2011). As atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão: “*Geografia científica, Geografia escolar: os desafios da transposição didática*”, foram avaliadas pelos acadêmicos participantes. A acadêmica Sofia<sup>18</sup> destacou o entendimento de educação, especificamente de educação do campo, dadas as experiências e os diálogos experimentados. Também ressaltou o desafio de professar, de ser professor, atividade que envolve reflexão, planejamento, escolha, execução e avaliação.

O grupo de extensão de Educação do Campo pode, [...] mostrar a realidade das escolas no campo e proporcionou uma reflexão mais profunda sobre a educação. Experiências que nos proporcionaram e aos alunos da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) a saída da monotonia de sala de aula. As oficinas ministradas, [...] foram importantes para os alunos na escola e para os universitários. Nós, como participantes do grupo de extensão, tivemos autonomia suficiente para planejar e executar nossas *[atividades]*, [...]. Isso proporcionou uma experiência mais intensa e com mais engajamento, pois tudo dependeria de nós. Os encontros para o estudo e leituras de livros também tiveram seu papel fundamental no decorrer desse processo[...].

---

<sup>18</sup> Acadêmica do 5º período de Geografia do Câmpus Cora Coralina-UEG.

A esse respeito, Castellar (1999) defende que a formação inicial de professores precisa construir um profissional autônomo, reflexivo, emancipado, capaz de pensar sobre a práxis, de produzir novos conhecimentos para a prática docente. Na sua avaliação, o acadêmico João relatou como o projeto discutiu o imaginário social sobre os sujeitos do campo. Essa compreensão reforçou que, historicamente, os homens e as mulheres do campo tiveram o direito somente ao ensino das primeiras letras.

Segundo o interlocutor, as políticas de modernização também ocasionam alterações no campo e na vida dos sujeitos que o habitam, com processos de expulsão. Segundo ele, a valorização do campesinato associa-se ao investimento na educação no/do campo, por exemplo, nas EFAs. O estudante também narra a experiência de ser professor, sua adesão aos princípios do espaço vivido, de leitura de mundo do discente, ao mesmo tempo, reflete sobre as diferenças de ser professor de Geografia em escolas no campo.

Através do Grupo de Extensão em Educação do Campo, subnúcleo do GWATÁ, tive a oportunidade de conhecer e participar ativamente na Escola Família Agrícola-EFAGO [...]. Tal experiência proporcionou, [...] reflexão tanto sobre o campo *[bem]* como os sujeitos que vivem no e do campo. [...] viver nesse espaço se torna uma incógnita, dado a inserção de novas técnicas produtivas e as novas/velhas ideologias que se impõem na desqualificação destes homens e mulheres. A EFAGO é construída tendo em conta todos esses fatores que inviabilizam os habitantes do campo a permanecerem no campo. [...] sua grade curricular é produzida em torno de todas essas problemáticas, com intuito de superar esses dilemas na vida do aluno e oferecer alternativas para lutarem pelo seu território, construído historicamente pelos seus pais,[...] os quais nesse espaço formam a sociedade camponesa, tendo suas formas de trabalho, [...] sua cultura, economia, hábitos etc. Ser um professor da Escola Família Agrícola, [...] requer um rigor expressivo, pois antes de construir a aula é necessário submergir na vida dos alunos e suas realidades. [...] trabalhar na terra não impede o ser humano de ser um pensador e indagador de sua realidade, quebrando a ideia de que para ser intelectual é necessário conviver em um aglomerado urbano. Portanto, a experiência, enquanto aluno, de ser professor para outros alunos de realidades heterogêneas à minha me colocou por alguns momentos na realidade, não só destes jovens, mas a de ser professor, enxergando as dificuldades desta profissão e principalmente nas escolas do campo, onde as verbas esqueceram de chegar. Por fim, gostaria de agradecer a Escola Família Agrícola, um lugar onde ensinei e aprendi mais que minha vã imaginação sonhava aprender.

Aquino & Barbosa et al. (2016) defendem que o professor se forma nas experiências vividas na escola, na relação professor/estudante. Essa formação inicial precisa construir o entendimento de que o professor está sempre aprendendo e ensinando, num processo crítico e reflexivo. Esse profissional modifica constantemente o ato de professar, de ser professor. Francisco<sup>19</sup>, no seu relato, identificou como relevante a realização das oficinas. No desenvolvimento dessa atividade, entendeu a dinâmica de funcionamento das escolas do campo, especificamente das EFAs. Da mesma forma, se aproximou dos estudantes,

---

<sup>19</sup> Estudante do 7º período de Geografia do Câmpus Cora Coralina-UEG.

aprendeu com eles e compreendeu seus anseios, desejos, projetos, o campo que vivem e o campo que desejam para si e seus descendentes.

Outra experiência muito interessante foram as oficinas que realizamos, [...] onde ministramos a oficina: *“Integração e dinâmica do solo”*, e conseqüentemente vivenciamos o dia a dia da escola e participamos das tarefas diárias dos alunos, agregando novos conhecimentos [...], durante esses dias tivemos uma maior interação com os alunos e conhecemos um pouco mais da realidade de cada um.

Campos (2012) destaca que os cursos de formação de professores devem garantir o contato do estudante com a escola para além do estágio supervisionado, para apreender a complexidade da escola, para preparar-se para lidar com o estudante, para atuar diante do inesperado. A acadêmica Luiza<sup>20</sup> versou sobre as especificidades da prática de ensino de Geografia em escolas do campo. Segundo a interlocutora, o professor de Geografia deve atentar-se para o espaço vivido, para a geografia cotidiana do estudante, para as necessidades de aprendizagem de outros modos de produzir a vida. Também ressaltou que a inserção na EFAGO propiciou experiências que possibilitaram a articulação teoria/prática, com construção de saberes docentes.

A extensão nos proporcionou oportunidades de desenvolver práticas docentes em um contexto escolar diferente do que estamos acostumados [...]. [...] a escola do campo nos permitiu perpassarmos a sala de aula, propiciando experiências por meio do contato direto com a comunidade, contribuindo com o desenvolvimento de projetos. [...] nos possibilitou compreendermos e ter um viés diferente tanto do cotidiano dos alunos, quanto [acesso as] suas concepções e percepções da realidade, introduzindo sempre sua vivência ao objetivo da escola do campo voltada a agroecologia. [...] um dos maiores êxitos foram a realização de oficinas que priorizaram essa temática, o qual por fim possibilitou-nos articular e trocar conhecimento de forma teórica e prática.

O acadêmico Fernando salientou a importância do conhecimento pedagógico e epistemológico para realização da educação do campo e da educação geográfica. De acordo com ele, a experiência de ser professor de Geografia de educação do campo oportunizou a inter-relação teoria/prática. Por isso defende a necessidade de projetos de extensão que abordem a educação de campo nos cursos de formação de professores de Geografia.

[...] as atividades do projeto na escola foram fundamentais, pois já estávamos teoricamente embasados, pudemos com o projeto ter a experiência de ser professor de educação do campo, na disciplina de geografia da EFAGO. Esse contato foi o ponto chave, pois a junção de teoria e prática permitiu melhor compreensão. Então é perceptível a grande relevância de práticas de extensões no curso de geografia pertinentes à educação do campo.

---

<sup>20</sup> Estudante do 7º período de Geografia do Câmpus Cora Coralina-UEG.

Rafaela<sup>21</sup> realçou as diferenças entre educação no campo, do campo e a educação rural. A estudante entende como relevante o entendimento desses conceitos pelos professores de Geografia. Segundo ela, as experiências, as vivências e as práticas de ensino desenvolvidas na EFAGO permitiram construir conhecimentos sobre o que é o campo, os sujeitos do campo, a educação que lhes é oferecida, com precariedades evidentes de infraestrutura física e humana. No seu entendimento, a educação no Brasil, de modo hegemônico, não atende aos interesses da classe trabalhadora.

O projeto de Extensão de Educação do Campo se iniciou em março do ano de 2019 [...]. Ao longo deste estudo podemos perceber que existem importantes diferenças entre educação do campo e no campo. A princípio, [...] foi possível compreender que educação do campo é basicamente uma escola construída para os sujeitos do campo, que pensam, tem cultura, produzem saberes e desenvolvem diferentes atividades dentro do seu próprio espaço. A mesma é pensada, planejada e coordenada pelos próprios sujeitos do campo. A Educação rural é um modelo de desenvolvimento que compreende o espaço das comunidades rurais como local de atraso, de sujeitos ignorantes, sem cultura, inferiores [...]. [...], espaço do campo, bem como o trabalho camponês, é desvalorizado e associado à experiência e características de pessoas e de lugares atrasados em contraposição à cidade. Levando em consideração, [...] as discussões realizadas nas reuniões, bem como no seminário: “*Educação do campo e pesquisa participante*”, promovido pelo Grupo de Educação do Campo/GWATÁ, Ticas da Matema, NUDHEM e [as atividades para] os alunos da EFAGO só vieram contribuir de forma extremamente importante para nossa formação enquanto seres pensantes e futuros professores. Aprendemos a olhar do outro lado, a experiência na EFAGO nos permitiu sentir e vivenciar a necessidade desses sujeitos. É possível perceber a situação precária que esses alunos vivem pela falta de recursos pedagógicos e pela falta de professores, enquanto os interesses da classe dominante for prioridade no ensino brasileiro, a situação continuará da mesma forma para pior.

A formação de professores implica refletir o ato de ensinar, que envolve a quem se ensina, o contexto onde se ensina, a especificidade da disciplina, a forma justa de ensiná-la (SANCHES LOPES & PONTUSCHKA, 2011). É no contato com a escola, com a sala de aula, que muitos estudantes se encantam com a profissão, descobrem-se professores (CAMPOS, 2012), apesar da desprofissionalização do professor, da negligência com sua formação, com reflexos na qualidade da educação (CASTELLAR, 1999).

Para enfrentar os desafios para formação de professores críticos e reflexivos, a aproximação da universidade com a escola é fundamental. Parafraseando Pontuschka (2010), é relevante a participação de futuros professores em grupos de discussão, de investigação, de estudos com estímulos de integração teoria/prática, possibilidade constituída pelas parcerias universidade/escola.

---

<sup>21</sup> Estudante do 7º período de Geografia do Câmpus Cora Coralina-UEG.

## Considerações finais

A educação do campo como experiência educativa de resistência nega o projeto de educação do agronegócio, propõe outro projeto de campo, por isso, defende a integração político-pedagógica escola/comunidade, o ensino/aprendizagem realizado conforme as necessidades dos homens e das mulheres do campo. Desse modo, dentro da educação do campo, a educação geográfica necessita desenvolver a leitura crítica do espaço vivido, da geografia cotidiana, para que os estudantes do campo reajam às situações de opressão e injustiça expressas no espaço geográfico.

Também é necessário observar o conhecimento geográfico empírico, as vivências e as experiências discentes, além de se tornar uma prática espacial de ressignificação, com proposição de outro sentido discursivo nas disputas espaciais que requer a formação de professores críticos e reflexivos. O projeto promoveu a inter-relação teoria/prática, com entendimentos de educação do campo, de educação rural e de educação geográfica. Além do mais, o projeto revelou aos participantes suas deficiências de formação epistemológica e pedagógica.

O enfrentamento, as experiências, as vivências, as relações professor/estudante contribuíram para produção de reflexões, críticas, análises da prática docente, num processo dialético teoria/prática, prática/teoria. Dessa forma, ressalta-se como fundamental, estudantes de cursos de formação de professores viverem situações reais na escola, para além das experiências desenvolvidas no estágio supervisionado, tendo em vista a formação crítica e reflexiva. Isso implica o estabelecimento de parcerias entre a escola e a universidade, para formação de educadores capazes de defender a construção da democracia, da cidadania no campo e na cidade.

## Referências

- AQUINO, Maria Imaculada da Conceição; BARBOSA, Zênia Regina dos Santos et. al. Processo de construção da identidade profissional de professores de Geografia em uma perspectiva crítica e reflexiva. In: **Semana de estudos, teorias e práticas educativas**. Natal, RN: Editora SETEPE, v. 1, nº 16. 12 p.
- BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 34-41, 1981.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Trabalho necessário**, n.º 2, ano 2, p. 1-16, 2004.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, nº 66, p. 227-247, mai./ag. de 2005.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia. **Terra Livre**, nº 14, p. 51-59, 1999.



\_\_\_\_\_. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas: **Tamoios**, nº 2, ano II, p. 1-14, jul./dez. de 2006.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. E agora, como fica o ensino de Geografia com a globalização? **Boletim Gaúcho de Geografia**, nº 21, p. 95-97, ag. de 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, nº 66, p. 185-207, mai./ag. de 2005.

CAMPOS, Margarida de Cássia. A formação do professor de Geografia: a difícil construção do saber fazer docente. **GEOSABERES**: revista de estudos geoeducacionais, v.03, nº 06, p. 3-15, jul./dez. de 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **I ENPEC**: associação brasileira de pesquisa em ciências. 1997, Águas de Lindoia, SP. 10 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. (Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295 p.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora brasiliense, p. 34-41, 1981.

FREITAS, Helena Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em aberto**, v. 24, nº 85, p. 17-35, abr. de 2011.

GALLIAN, Claudia Valentina Assumpção. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v.1, nº 2, p. 239-255, jul/dez. de 2008.

JESUS, José Novaes de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. nº 18, ano 14, nº 18, p. 07-20, jan./jun. de 2011.

MARAFON, Gláucio José. O trabalho de campo como instrumento de trabalho para o investigador em Geografia Agrária. **Revista Geográfica da América Central**, número especial EGAL, Costa Rica, p. 1-13, I sem. de 2011.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o espaço para compreender o mundo. **Revista Tamoios**, nº 02, ano II, p. 23 – 30, jul./dez. de 2005.

PONTUSCKA, Nídia Nacib. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial de professor-debates. **Olhar do professor**, v. 13, nº 1, p. 37-46, 2010.

SANCHES LOPES, Claudivan; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia. **GEOSABERES**: revista de estudos geoeducacionais, v.02, nº 3, p.89-104, jan./jun. de 2011.

SILVA, Edmilson Gomes da; SILVA, Maria do Socorro Ferreira da. O ensino de Geografia e a construção de conceitos científicos geográficos. In: **VI Colóquio Internacional educação e contemporaneidade**, São Cristovão-CE, 20 a 22 de setembro de 2012, p. 1-15.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. Metodologias participativas em extensão universitária: o diagnóstico rural participativo (DRP). In: **Extensão Universitária**: metodologias e experiências. CARVALHO, Guido de Oliveira; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de (orgs.). Goiânia: Editora da PUC Goiás, p. 47-66, 2016. 221 p.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, Ensino de humanidades, nº 32, p. 176-195, 2018.

---

### **Sobre o autor**

---

**Edson Batista Silva** – Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor em regime estatutário da Universidade Estadual de Goiás, campus Cora Coralina e Formosa. **OrcID** – <https://orcid.org/0000-0002-8898-6470>

---

### **Como citar este artigo**

---

SILVA, Edson Batista. Da educação do campo à educação geográfica: concepções e experiências de ensinar e aprender na escola família agrícola de Goiás-2019. **Revista NERA**, v. 23, n. 53, p. 335-360, mai.-ago., 2020.

---

Recebido para publicação em 09 de dezembro de 2019.  
Devolvido para a revisão em 21 de março de 2020.  
Aceito para a publicação em 23 de março de 2020.

---