

**Docência na Educação do Campo: direitos, prática pedagógica e resistência na escola
pública**

Teaching in Rural Education: rights, pedagogical practice and resistance in public schools

Maria de Lourdes do Nascimento Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Castanhal-Brasil

Maria Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Brasil

Raquel do Nascimento Silva
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Castanhal-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as sínteses materializadas por meio da cartografia social – prática pedagógica vivenciada na formação de professores/as do campo como sujeitos históricos –, pensada a partir do diálogo e da valorização dos povos das comunidades do campo da Amazônia Paraense conforme os princípios da Educação do Campo. Utilizando a observação participante, para uma melhor compreensão da realidade do território, foi vivenciada a pesquisa-ação para o fortalecimento do diálogo e a valorização da diversidade na escola do campo. A cartografia social evidenciou sua relevância frente à iniciativa pedagógica de conhecer a realidade do território da comunidade. Portanto, a experiência potencializa a reafirmação do direito ao acesso à escola pública do campo com qualidade e permanência e à materialidade de processos educativos coletivos, críticos, dialógicos e problematizadores.

Palavras-chave: Educação do Campo; Prática pedagógica; Cartografia social.

Abstract

This article aims to present the syntheses materialized through social cartography – a pedagogical practice experienced in the training of rural teachers as historical subjects –, thought from the dialogue and appreciation of the people of rural communities in the Amazon of Pará, Brazil, according to the principles of Rural Education. Using participant observation, for a better understanding of the reality of the territory, action research was carried out to strengthen dialogue and value diversity in the rural school. Social cartography highlighted its relevance in relation to the pedagogical initiative of understanding the reality of the community's territory. Therefore, the experience enhances the reaffirmation of the right to access and permanence to quality public rural schools and the materialization of collective, critical, dialogical, and problem-posing educational processes.

Keywords: Rural Education; Pedagogical practice; Social cartography.

Introdução

O presente texto trata de uma pesquisa-ação construída ao longo do Curso de Especialização em Práticas Educativas nas Escolas do Campo da Amazônia Paraense em interface com a docência em uma escola do campo, situada na rede municipal, com atendimento às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, localizada no território do município de Castanhal no Estado do Pará. O curso de especialização foi realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Castanhal, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de Castanhal e integra o programa Escola da Terra – Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013 – do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2013).

Esta comunicação tem a intenção também de fortalecer o Movimento da Educação do Campo criado em 1998 e que completa 26 anos de muitas lutas, mobilizações e construções em todo o país em torno do direito, do acesso, da permanência, das condições dignas e justas à educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada aos povos tradicionais e camponeses em seus territórios, bem como à agenda da formação e do trabalho dos/as professores/as do campo e ao atendimento à educação da Educação Infantil ao Ensino Superior em permanente diálogo com as territorialidades desses sujeitos históricos.

A problemática da pesquisa surgiu a partir da vivência de professores/as do campo com os/as seus/suas alunos/as, visto que, durante aulas realizadas em torno da escola, foi identificado que os/as docentes não conheciam o território ao qual estavam inseridos/as. Essa perspectiva fez com que os/as professores/as pensassem na importância e na valorização do conhecimento sobre o território para a identidade do sujeito do campo, uma vez que o conhecimento sobre seu território possibilita o pertencimento ao seu local, contribuindo para a sensibilização para práticas políticas, culturais, sociais e ambientais. Dessa forma, surgiu a seguinte problemática: **Como vivenciar uma prática pedagógica que valorize o sujeito do campo e seu pertencimento territorial e social no lugar em que ele vive?**

Assim, este texto tem como objetivo apresentar as sínteses materializadas por meio da cartografia social – prática pedagógica vivenciada na formação de professores/as do

campo como sujeitos históricos –, pensada a partir do diálogo e da valorização dos povos das comunidades do campo da Amazônia Paraense conforme os princípios da Educação do Campo.

Compreendemos o campo, conforme Caldart (2018, p. 125), como “[...] território, articulação entre sujeitos, lugares, relações sociais, luta, cultura, trabalho; organização da vida social em um determinado lugar e tempo histórico”. E nesse entendimento, a Educação do Campo vai construindo, tecendo sua identidade, sua unidade, tendo como centralidade a diversidade dos sujeitos. Para a autora, os sujeitos da Educação do Campo são diversos em sua origem, “[...] nos vínculos de trabalho, na cultura, no gênero, na etnia, na raça... E com base nos processos que a constituem em determinados territórios” (Caldart, 2018, p.125).

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que se materializa em diversos tempos e espaços na escola pública do campo, na realidade concreta de professores/as e estudantes, imbricados/as, conforme destacam Caldeira e Zaidan (2010, p. 21), nos seguintes aspectos:

Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Nesse sentido, a construção desta comunicação reafirma a luta por uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada como já apontamos anteriormente e financiada pelo Estado como um bem público a crianças, jovens, adultos e idosos do campo. Este texto expressa o movimento de sujeitos coletivos em luta na escola do campo com o envolvimento de professores/as, estudantes, comunidade, território, gestão da escola, família e princípios que nos movimentam o ensinar na profissão docente, como ressalta Freire (1996), que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento.

Metodologicamente, este relato assenta-se na abordagem qualitativa (Gamboa, 2013), com ênfase na pesquisa-ação (Thiollent, 1986) para a construção de uma prática pedagógica transformadora na comunidade. Para o autor, a pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

A escolha da caracterização da experiência como pesquisa-ação deu-se mediante as especificidades enfrentadas durante a prática docente e reflexão sobre a práxis a partir das teorias compreendidas durante o processo de formação continuada da especialização em Educação do Campo, ofertada pela UFPA. Dessa forma, a pesquisa-ação adequa-se como método investigativo pois existe uma ação estabelecida que precisa ser avaliada e reelaborada. Para Richardson (2003), a pesquisa-ação precisa passar por um processo contínuo, em que existem etapas ou passos que precisam ser realizados. Para isso, o autor desenvolveu um cronograma de etapas que a pesquisa deve seguir, a saber: diagnóstico, ação, avaliação e reflexão.

No primeiro momento, o do diagnóstico, o pesquisador define o problema e as possíveis ações que podem ser realizadas para tentar resolvê-lo. No segundo, após o planejamento, ocorre a ação, que está diretamente ligada ao público que sofre com o problema. No terceiro momento, ocorre a avaliação da ação, na qual, geralmente, “[...] os autores incluem nesta etapa uma avaliação do processo, dos resultados alcançados e da aprendizagem teórica” (Richardson, 2003, p. 6). Por último, ocorre a reflexão, em que o autor, a partir da análise feita, busca divulgar seus resultados para a comunidade, retomando o problema inicial, em busca de melhorias e aperfeiçoamento das técnicas desenvolvidas.

Com base na técnica utilizada pela pesquisa, para coleta de dados, foram utilizados os procedimentos de observação, segundo Marconi e Lakatos (2003). Esse método consiste em “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (Marconi; Lakatos 2003, p. 190). A observação ocorreu de forma assistemática. Lançamos mão, também, de entrevistas (Marconi; Lakatos, 2003) por meio de diálogos e registros fotográficos, todos registrados com autorização mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pela escola e pelas famílias. Assim sendo, construímos processos éticos com os sujeitos envolvidos na ação.

Todo o trabalho foi construído em diálogo com teóricos, com destaque para Freire (1996), Caldart (2018), Gonçalves (2012), entre outros, que colaboraram para uma maior compreensão sobre os princípios da Educação do Campo e de como eles estão intimamente ligados aos territórios e à prática pedagógica.

Diagnóstico: o território da escola pública no campo

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Lutas e Sonhosⁱ situa-se na comunidade Santa Luzia, na Agrovila Calúcia, no território do campo no município de Castanhal, Pará (PA). Foi inaugurada em 2004 pelos/as próprios/as moradores/as que sentiram a necessidade de ter um espaço que garantisse a educação dos/as seus/suas filhos/as. Assim compreendemos, como destaca Caldart (2003, p. 61) que: “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos”.

A escola possui uma sala de leitura, onde funciona, desde o ano de 2022, a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma pequena copa com um depósito de alimentos conjugado, no sentido oposto um mini depósito de material de limpeza, na sequência uma área de acesso à copa que serve como refeitório para os/as alunos/as, sendo dividida ao fundo por uma parede móvel onde funciona a secretaria da escola.

Seguindo, observa-se um corredor que dá acesso às salas de aulas nomeadas Sala 1 e Sala 2 e, no final do corredor, à esquerda, encontra-se um pequeno corredor que dá acesso aos quatro banheiros, sendo um para funcionários, um para o uso das meninas, o terceiro para o uso dos meninos e um com acesso pelo corredor maior que está sendo utilizado pelos/as alunos/as da Educação Infantil.

A escola foi construída em alvenaria, tendo sido pensada para um número pequeno de alunos/as, com seu formato muito parecido com um espaço comunitário. Como explica Caldart (2003, p. 61), a “[...] Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam”. Nesse sentido, a disposição das salas e do corredor dá uma visão de um espaço comunitário que foi construído na perspectiva de uma

educação das crianças humanizadas, cujos espaços são compartilhados no aconchego de todos.

Em que pese os limites e as contradições existentes na escola pública do campo, a comunidade constrói um movimento para seu fortalecimento, visto que, como ressalta Paulo Freire (2016, p. 78), a “[...] inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesmo”. Esse processo vem fortalecendo a luta pelos direitos dos sujeitos do campo, a luta pela dignidade de viver no campo e ter acesso à escola pública de qualidade, crítica, referenciada e dialógica.

Nas proximidades do território da escola, está a Associação de Moradores da Comunidade Santa Luzia, um campo de futebol onde são realizados torneios da comunidade, bem como um campo de pelada, no qual os/as alunos/as realizam atividades e jogos diversos. É importante destacarmos que a escola possui uma pequena área com árvores frutíferas que servem de espaço para brincadeiras à sombra no verão, bem como constitui um espaço importante para a implantação de projetos de hortaliças e para as programações escolares. Ao referir-se ao território amazônico, Gonçalves (2012, p. 8) ressalta:

Esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais da Amazônia oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos em práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais em meio à floresta; na culinária, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionar com o desconhecido e com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que, quase sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo, num holismo que vê que a caça e a água fugindo, quando a floresta é queimada e, com isso, vê fugirem seus espíritos.

É nesse cenário que a Educação do Campo vem sendo vivenciada contrapondo-se a todas as dificuldades e aos desafios enfrentados pelas crianças e pelos/as professores/as quando lidam com longas distâncias de suas casas até a escola em ramais desgastados pela erosão, sobretudo nos períodos de fortes chuvas, além de outros desafios, como a falta de material e suportes didáticos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, infraestrutura da escola deteriorada e ausência de uma associação de moradores que lute pela efetivação dos direitos básicos assegurados à infância, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 137).

Nesse sentido, apesar das dificuldades, a escola tem conseguido se manter, mesmo com um número pequeno de alunos/as que varia de um ano para o outro. No ano de 2023, foram matriculados 79 alunos/as distribuídos/as nas turmas de Educação Infantil e nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Na escola, não existe um Conselho Escolar, apenas uma Associação de Pais e Mestres responsável em gerir os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Fazem parte da Associação representantes dos/as professores/as e dos pais/das mães que foram eleitos/as pela assembleia comunitária. Ainda como representantes dos espaços políticos, existe o Conselho Fiscal, formado por seis membros e que são responsáveis em fiscalizar a execução dos recursos.

A organização pedagógica da escola é materializada a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que orienta todas as atividades e o planejamento escolar. A escola segue a proposta curricular do município procurando fazer um currículo conforme as especificidades da comunidade. Nesse contexto, a escola vem procurando fortalecer as discussões sobre a construção de um currículo para as escolas do campo. A participação de alguns/mas professores/as nos cursos ofertados pelo Programa Escola da Terra representa um ganho para o movimento das escolas do campo em prol de uma Educação do Campo que seja de fato do e com o campo.

Para Caldart (2018, p. 125), “[...] o território de construção da educação do campo é o da vida em comum, a vida em comunidade, trabalho em comum com a natureza e entre os trabalhadores associados”. Assim, a escola e o território fazem parte da organização social e política que permite a conexão entre a vida da comunidade e outras comunidades e o mundo, conexão que se materializa em lutas comum pelo direito à vida, à educação, ao trabalho, ao lazer, à cultura, e enfrentamentos aos inimigos comuns, como o agronegócio, o hidronegócio, o mineronegócio, dentre outros (Caldart, 2018).

A cartografia como direito educativo e de conhecimento sobre a comunidade do campo

A Cartografia fez-se presente na prática pedagógica como instrumento de ensino-aprendizagem dentro de uma proposta interdisciplinar, na qual a turma pudesse dialogar

com os diferentes saberes transitando pelas áreas de conhecimentos Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Artes. Foi utilizada como estratégia de ensino na escola do campo, compreendendo que esse é o lugar que representa a possibilidade de superação, de criações, de recriações necessárias para a produção coletiva da história, da comunidade, da vida e de lutas (Caldart, 2018). Para Carmo (2009, p. 34): “A cartografia como linguagem da Geografia, é uma forma de representar análises e sínteses geográficas. Permite a leitura de fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação desta localização, possibilitando, assim, sua espacialização”.

O uso da cartografia em sala de aula é uma metodologia atrativa para os estudantes, pois permite que reflitam sobre os seus espaços de vivências representando-os em forma de desenhos e compreendam suas necessidades, direitos e lutas para viver no território.

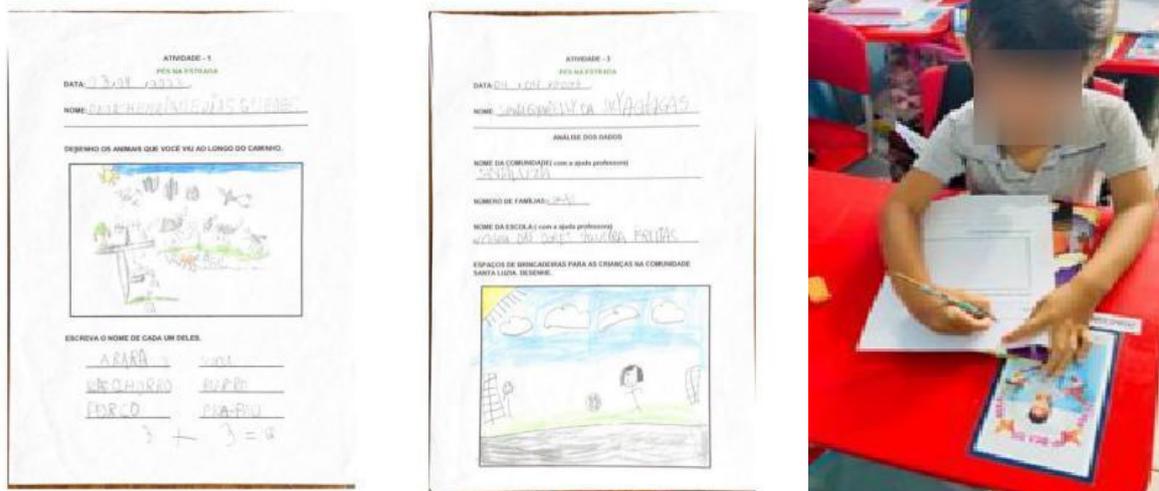
De acordo com Almeida (2008), uma metodologia do mapa não pode se prender unicamente ao processo de percepção; também é preciso compreender e explicar o processo representativo; dessa maneira, é necessário que o mapa, que é uma representação espacial, seja abordado de um ângulo que se permita explicar a percepção e a representação da realidade geográfica como parte de um conjunto maior, que é o próprio pensamento do sujeito. A utilização da cartografia como instrumento de ensino foi importante para a compreensão dos/as alunos/as sobre o processo histórico-cultural e os desafios da comunidade. A ação foi construída conforme as etapas descritas a seguir.

A primeira etapa objetivou o conhecimento sobre a história da comunidade a partir da escuta dos sujeitos coletivos do campo. Os primeiros sujeitos ouvidos foram os/as discentes que expressaram oralmente os seus conhecimentos sobre a comunidade e a escola. Em seguida, a professora realizou aulas-passeio para a observação dos ramais e dos aspectos ambientais, sociais e culturais do território. Para a realização das atividades, foi solicitado aos pais ou às mães a assinatura do TCLE. As aulas tiveram como objetivo a observação dos/as alunos/as sobre a natureza da comunidade, os espaços públicos e os aspectos ambientais. Foram realizadas duas aulas-passeio, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Aulas-passeio

Fonte: Acervo das autoras (2023)

Na sequência de cada aula, foram realizadas atividades escritas, nas quais os/as alunos/as foram instigados/as a desenhar e, em seguida, escrever espontaneamente sobre o que tinham visto ao percorrer os ramais, conforme traz a Figura 2.

Figura 2 – Atividades de desenho e escrita

Fonte: Acervo das autoras (2023)

Em seguida, a professora realizou a correção da escrita espontânea dos/as alunos/as com a participação de todos/as os/as discentes.

Na segunda etapa, houve a realização de entrevistas com alguns/mas moradores/as mais antigos da comunidade. Uma das entrevistas foi realizada por meio de um vídeo e a outra pessoalmente, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Entrevista com moradora da comunidade



Fonte: Acervo das autoras (2023)

A terceira etapa teve como objetivo identificar os desafios ambientais existentes na comunidade e como estes estão relacionados à infância local. Nessa etapa, a professora fez uma relação com os/as alunos/as sobre as suas brincadeiras preferidas na comunidade. O resultado indica: seis alunos/as preferem brincar de bola; três de pira se esconde; e três de boneca.

Após as informações serem escritas no quadro, a professora levou as crianças a refletirem sobre os espaços na comunidade, utilizando perguntas para fomentar o debate entre os/as alunos/as. O Quadro 1 apresenta a relação entre a pergunta da professora e as respostas dos/as alunos/as.

Quadro 1 – Perguntas e respostas levantadas no debate entre alunos/as e professora

Perguntas da professora	Respostas dos/as alunos/as
Onde acontecem as brincadeiras? Elas são confortáveis e seguras para as meninas e os meninos da comunidade?	As brincadeiras aconteciam no campo de futebol da associação e era seguro e confortável.
Existe, na comunidade, algum local que não ofereça segurança para as crianças brincarem? Quais são as razões da insegurança desses locais?	Existem riscos em brincar na estrada devido ao trânsito dos carros, motos e animais; a poluição da água dos igarapés.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2023)

É possível observar, portanto, que o campo de futebol da associação era seguro e confortável e que a estrada e o igarapé da comunidade não ofereciam segurança para brincar. Com os desafios identificados, a turma realizou outras discussões com vistas a solucionar esses problemas que fariam parte de um outro projeto mais adiante na escola.

A quarta etapa teve como objetivo a produção individual de uma cartografia sobre a comunidade. Nessa etapa, os/as alunos/as foram estimulados/as a descreverem a comunidade por meio de desenhos cartográficos. Cada aluno/a fez a sua representação cartográfica conforme havia observado nas aulas-passeio. Nos desenhos, observamos que os/as alunos/as que moram mais próximo da área urbana expressam traços diferentes

dos/as alunos/as que moram mais próximo do interior da comunidade pela relação vivida que constroem com o território e as possibilidades de criação e recriação com ele. Ao final da produção, as cartografias foram apresentadas pelos/as alunos/as (Figura 4).

Figura 4 – Produções e apresentações das cartografias



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Todas as etapas do estudo conduziram para a reflexão sobre a prática pedagógica e a relação com o território, na relação da produção da vida, da natureza, do trabalho, da cultura, da agricultura, da formação humana para os/as estudantes da escola do campo e, também, para os/as professores/as desse território. O movimento de construção coletiva da experiência vivenciada na escola do campo sinaliza a necessidade histórica de compreender o território, a escola, os conflitos, as necessidades e as lutas coletivas em defesa do direito, da vida, da dignidade das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos do campo para o viver nesse território. A cartografia social, como prática educacional, é, assim, uma ferramenta de luta para contribuir com a aprendizagem significativa dos/as estudantes sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, ambientais e culturais da comunidade.

Nessa acepção, o exercício da cartografia com os/as alunos/as estabeleceu a compreensão sobre o conceito de mapas e cartografias ampliando a discussão para o pensamento dos/as estudantes sobre a comunidade e seus espaços. Conforme Passini (2007, p. 147):

As primeiras relações espaciais que a criança constrói são as relações espaciais topológicas (vizinhança, proximidade, separação, envolvimento e interioridade/exterioridade). Elas evoluem depois para as relações projetivas (coordenação de pontos de vistas, descentração, lateralidade). As ações que os educandos organizam para essas construções podem explicar o funcionalismo do seu pensamento para a leitura do espaço e sua representação. A passagem da percepção para a representação espacial é feita sobre o significativo e o significado, isto é, sobre o pensamento (significado) e o desenho (significante).

Nesse sentido, esta construção coletiva movimentou os seguintes elementos: conhecer a história da comunidade a partir da escuta dos sujeitos coletivos do campo; identificar os desafios ambientais e territoriais existentes na comunidade e como esses desafios influenciam na vida das crianças; e produzir registros cartográficos da comunidade.

O conhecimento do território vivido vai além de questões estritamente territoriais. Gonçalves (2017) ressalta que a cartografia pode impactar nos vínculos entre o espaço e nas relações de quem vive nele, sendo o estudo da cartografia uma ferramenta para a construção da identidade do sujeito e aprimoração das suas relações sociais em comunidade.

Apontamentos inconclusivos: chamamento para as lutas em defesa da escola pública do campo

A prática pedagógica materializada por meio da cartografia social com a comunidade camponesa na escola do campo no território de Castanhal/PA foi uma experiência significativa e transformadora para os/as alunos/as da turma do primeiro ano, pois corrobora para a compreensão sobre o processo histórico de formação da comunidade e para a afirmação da diversidade e valorização desses indivíduos como sujeitos históricos do campo.

A identificação de problemas ambientais, territoriais e a sua relação com as experiências da infância local proporcionaram à turma um olhar crítico sobre os problemas no território despertando interesse sobre o aprofundamento do assunto. Foi também observado que a metodologia utilizada proporcionou a interação dos/as alunos/as na busca por soluções possíveis de serem concretizadas, além de ter promovido a participação de todos/as em todas as etapas, contribuindo para o protagonismo dos/as discentes, uma vez que as práticas transformadoras realizadas pelos/as professores/as podem incentivar o conhecimento de mundo do aluno. Para Freire (1996, p. 28): “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Nessa perspectiva, pensar em metodologias que encorajem os/as alunos/as a refletir sobre as relações sociais que ocorrem dentro da sua própria comunidade percebendo que essas relações estão diretamente ligadas a outros mecanismos que estão além da

comunidade, mas que interferem nos problemas enfrentados na sua escola, na sua família e, por fim, no seu território, é de fundamental importância para a compreensão de mundo dos/as aluno/as.

A escolha da metodologia, do tema, dos materiais podem ser cruciais para a aprendizagem. Como afirmam Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o contexto em que o aluno está inserido é fundamental para desenvolver metodologias que promovam a educação significativa. Essa atividade foi importante do ponto de vista da formação da identidade e valorização da diversidade dos sujeitos, no processo de alfabetização e letramento, mas, sobretudo, no quesito oralidade que normalmente é deixado de lado nos espaços alfabetizadores. A oralidade tem sem dúvida a mesma importância de outras práticas de linguagens. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998, p. 120):

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Nesta proposta, observou-se o quanto é importante a escuta dos/as alunos/as, ouvir suas histórias e os saberes sobre os seus espaços de vivências. Escutar e fazer os registros de suas brincadeiras foi fundamental para a valorização da oralidade, seguindo com a escrita das suas narrativas e culminando na socialização de todo um trabalho de pesquisa do qual os/as alunos/as foram protagonistas.

É importante destacarmos, no processo de alfabetização e letramento, a compreensão que os/as alunos/as tiveram ao construírem suas cartografias, pois elas possibilitam o entendimento sobre os mapas e sobre a sua importância como linguagem cartográfica. Para Fonseca e Oliva (2013, p. 45): “As linguagens não apenas identificam os objetos já existentes, elas fazem vir ao seio das relações intersubjetivas configurações do mundo real, que são representações construídas, o que significa que, em alguma medida, elas produzem o mundo”.

No que se refere ao processo de aquisição da leitura, na atividade de escrita dos nomes dos animais, observou-se que os/as alunos/as sentiram as dificuldades naturais de quem está nesse processo. Alguns/mas alunos/as escreveram a palavra “burro” com apenas

um “r”; a palavra “cachorro” da seguinte forma “cashoro”; a palavra “pica-pau” junta ou, ainda, “PIKMO”; a palavra “vaca” escreveram “VAK”. Notou-se, também, que as formas de escrita das palavras apresentaram variações de acordo com a fase de escrita em que cada um/a se encontra. Diante desse contexto, é necessário construir com os/as estudantes um acolhimento sobre seus processos vividos e construir, como nos ensina Freire (2016), uma pedagogia humanista e libertadora, na qual os/as oprimidos/as desvelam o mundo da opressão e se comprometem na sua práxis com a transformação, e o ser oprimido passe a ser um ser humano em um permanente processo de libertação.

A mesma situação ocorreu no campo da aquisição da linguagem matemática. Foi observado pela professora que a turma já consegue identificar e quantificar os números de um a dez, escrevem corretamente cada um deles. Na Atividade 1, a professora fez uma investigação sobre a ideia de somar, solicitando aos/às alunos/as que identificassem a quantidade de animais vistos ao longo do caminho, cujas palavras já tinham sido registradas e, em seguida, solicitou a quantidade de animais vistos ao todo. Ao final dessa atividade, verificou-se que os/as alunos/as já tinham a noção de adição e que responderam com o resultado conforme tinham escrito e desenhado a quantidade dos animais.

Com relação à produção das cartografias, percebeu-se que os/as alunos/as não sentiram dificuldade com o conceito de lateralidade, pois, ao produzirem seus desenhos, eles/as utilizaram como referência o seu próprio corpo delimitando o espaço. Nesse sentido, segundo Pissinati e Archela (2007, p. 170), em relação ao estudo da cartografia: “Ao observar e assimilar as informações do espaço vivido e conseguir visualizar estas mesmas informações em uma representação gráfica bidimensional, a criança estará adquirindo todo um saber científico que trará mais luz para as atividades da sua vida diária”.

A construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a vida dos/as alunos/as é necessária para a qualidade do ensino e para a aprendizagem dos/as alunos/as, em especial nas escolas do campo, pois são sujeitos em desenvolvimento, em processo de formação humana, que precisam ser escutados/as, respeitados/as nos seus direitos de aprendizagem para que se tornem capazes de melhor viverem na relação com os outros sujeitos e com o território.

Destacamos, portanto, alguns apontamentos da experiência vivenciada. A prática pedagógica transformadora foi realizada de forma integrada, em que se percebeu a

importância do diálogo, do respeito e da valorização dos saberes dos/as alunos/as e da comunidade, contribuindo para o projeto de Educação do Campo pensada e defendida pelos movimentos sociais que vem fortalecendo sua luta em defesa dos princípios da Educação do Campo. O processo de aprendizagem reflexiva dos/as alunos/as sobre a linguagem cartográfica, tendo em vista a compreensão do espaço, o território, as relações existentes com a natureza, os movimentos sociais, as lutas coletivas e a análise crítica do meio foram articuladas aos saberes históricos, ambientais e culturais da comunidade, pois se fizeram presentes durante o processo de vivência da ação. Assim, compreendemos que essa vivência integra uma prática pedagógica que dialoga com a teoria-prática em uma construção coletiva com todos os sujeitos educativos que integram o espaço educativo do campo e que há uma intencionalidade político-crítica e emancipadora na formação das crianças na escola.

É urgente a articulação política, crítica e contextualizada aos princípios da Educação do Campo junto aos movimentos sociais, fóruns de Educação do Campo, entidades científicas, Instituições de Ensino Superior que possam se unir às lutas em direito à dignidade dos povos do campo em relação à educação, à saúde, ao trabalho, ao território, à formação crítica e humanizada e à diversidade encontrada nos mais diversos, amplos e complexos territórios que há nas diversas Amazônias do Brasil.

Concluimos sobre a importância de lançar novos olhares sobre a Educação do Campo, visto que o estudo aqui apresentado proporcionou uma aprendizagem significativa para os/as alunos/as, o que contribui para a valorização da escola e da comunidade, servindo como motivação para mudanças nas práticas pedagógicas da escola do campo, como uma possibilidade de luta e resistência coletiva e crítica aos processos educativos do campo, reafirmando os direitos de todos os sujeitos do campo à escola pública no campo para sua formação humana e acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2008.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 60-81, jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In: GUEDES, Camila Guimarães; SANTOS, Clarice Aparecida dos; ROCHA, Eliene Novaes; ANJOS, Maura Pereira dos; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do proner**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. p. 118-132. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021-1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p.20-23. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia Tátil Escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **Cartografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83-107.

GONÇALVES, Amanda Regina. Narrativas cartográficas e a conexão entre mapa e experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 51-66, jan. 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/485/227>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PASSINI, Elza Yasuko. **Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. **Geografia**, Londrina, v. 1, n. 16, p. 169-195, jan. 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação? In: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 1-22.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Nota

ⁱ Utilizamos nome fictício para respeitar os princípios éticos utilizados na pesquisa.

Sobre as autoras

Maria de Lourdes do Nascimento Silva

Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (2023), graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (2002) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2019). Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (2007). Funcionária efetiva da Secretaria Municipal de Educação do município de Castanhal, Pará. Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. Integrante do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Infância Educação e Cultura na Amazônia Paraense (NEPIECAP). E-mail: mariasilva121747@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-5773-8345>.

Maria Conceição dos Santos Costa

Licenciada em Educação Física e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UFPA). Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UFPA, com Doutorado sanduíche na Universidade de Buenos Aires, Argentina, via CAPES. Professora Associada no PPGE e na Faculdade de Educação Física na UFPA – campus Belém. Atua na coordenação colegiada do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (Gestrado), na UFPA. E-mail: concita.ufpa@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8256-068X>.

Raquel do Nascimento Silva

Licenciada em Biologia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2022), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Única Prominas (2024). Possui experiência com Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental e Aprendizagem significativa no contexto da Educação do Campo. E-mail: rnascimentosilva21@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-0761-4529>.

Recebido em: 03/11/2024

Aceito para publicação em: (29/11/2024)