

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CLÁUDIA LÚCIA DA COSTA

**A ESCOLA DO URBANO NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
CATALÃO/GO: ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESPECIFICIDADES
DO LUGAR**

UBERLÂNDIA/MG

2013

CLÁUDIA LÚCIA DA COSTA

**A ESCOLA DO URBANO NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
CATALÃO/GO: ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESPECIFICIDADES
DO LUGAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rosselvelt José Santos.

UBERLÂNDIA/MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837e Costa, Cláudia Lúcia da, 1980-
2013 A escola do urbano no campo do município de Catalão/GO : ensino de geografia nas especificidades do lugar / Cláudia Lúcia da Costa. - 2013.

304 f. : il.

Orientador: Rosselvelt José Santos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino - Catalão (GO) - Teses. 3. Educação rural - Catalão (GO) - Teses. I. Santos, Rosselvelt José. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

CLÁUDIA LÚCIA DA COSTA

**A ESCOLA DO URBANO NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
CATALÃO/GO: ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESPECIFICIDADES
DO LUGAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rosselvelt José Santos.

Uberlândia, ____ de _____ de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rosselvelt José Santos (orientador) – (IG - UFU)

Prof. Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio – (IG - UFU)

Prof. Dra. Mônica Chaves Abdala – (Instituto de Ciências Sociais - UFU)

Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro – (Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – UFG)

Prof. Dra. Celene Cunha M. A. Barreira – (Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – UFG)

Este trabalho é dedicado à minha mãe,
Sírnia Leite, pela coragem de
enfrentar os desafios da vida.

Ao meu pai de coração, João Batista,
pelo apoio e pelos ensinamentos.

À minha irmã, Carmem Lúcia, ao
meu cunhado, Maurício Alves, e aos meus
queridos sobrinhos, Frederico e Leonardo,
pela presença e pelo carinho.

Ao meu marido, Alessandro,
pela compreensão, pela dedicação e
pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de esforço e superação pessoal, para o que contou com o apoio e as contribuições de inúmeras pessoas.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Dr. Rosselvelt José Santos, pelas contribuições, por acreditar no meu sonho de ser doutora e na minha capacidade de superação, por me ensinar a ética, a dedicação ao trabalho e por compartilhar intelectualidade e maturidade na produção geográfica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por viabilizar e financiar a realização da pesquisa.

Aos colegas do Laboratório de Geografia Cultural e Turismo da Universidade Federal de Uberlândia, pelos debates, momentos de aprendizado coletivo, especialmente aos amigos Edevaldo Aparecido e Jean Viera.

Aos professores Marcelo Mendonça e João Kleps pelas contribuições com o projeto de pesquisa e às professoras Mônica Abdala e Adriany Ávila, pelas correções do relatório de qualificação e significativas contribuições.

À Mônica Kelen e ao Nadim, não só pela formatação deste trabalho, mas também pela amizade e por contribuições. À Ibrantina Maria dos Santos (Branca) pelas correções ortográficas e contribuições textuais. Ao colega geógrafo Antônio Santiago pela confecção dos mapas e atenção dispensada.

À Magda Valéria e sua mãe, Maria José, e também à minha mãe, Sírnia Leite, por me acompanharem em diversos momentos do trabalho de campo.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Catalão/GO e à Escola Municipal Maria Bárbara Sucena pela atenção dispensada, pela participação na pesquisa, pelas contribuições e pela disposição e aprendizado.

Aos professores da Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão, pela formação, especialmente aos professores e amigos José Henrique Stacciarini e Ronaldo da Silva pelo apoio e confiança. Ao Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás e a todos os professores da Pós-Graduação pela obtenção do título de mestre, em especial aos professores Eguimar Chaveiro, Manoel Calaça, João Batista de Deus e Lana de Sousa Cavalcanti, pelo carinho e pelas contribuições.

Aos professores da Escola Municipal Maria Bárbara Sucena pela receptividade, acolhimento, compartilhamento de ideias. Especialmente à professora e diretora da escola, Sandra Regina de Melo Duarte, com quem me emocionei durante as entrevistas, diversas vezes, vendo em seu olhar a vontade de construir uma educação melhor para a Comunidade.

À Alessandra Netto, ao Reinaldo Ferreira e ao Marcos César agradeço pelo espaço, por compartilharem um pouco da Geografia que fazem na escola comigo, pelo carinho, acima de tudo pela capacidade de superação e por acreditarem na Geografia que fazem, representam o professor brasileiro frente aos desafios de ensinar na escola pública.

À Deus e ao meu espírito protetor pelo amparo espiritual e força para vencer esse desafio. Aos meus pais, Sírnia Leite e João Batista, por nunca desacreditarem de mim, por sonharem meu sonho e me possibilitarem realizá-lo. Vocês são meus exemplos de vida, minha fortaleza, minha esperança e minha vontade de continuar lutando. Mãe, meu exemplo de mulher batalhadora e vencedora.

À minha irmã, Carmem, pela amizade e pelas contribuições com a tese. Ao meu cunhado Maurício Alves pela amizade e, aos meus sobrinhos Frederico e Leonardo pelas alegrias e pelo carinho.

Ao meu marido, Alessandro Ferreira, pelas abdições, por compartilhar das minhas angústias e por dividir as alegrias e as tristezas de se fazer uma tese, com amor incondicional.

Especialmente aos amigos Ronaldo da Silva, Magda Valéria e Patrícia Matos que comigo partilharam o período do doutorado, as dificuldades das viagens, os desafios e sonhos. Somos vencedores desta batalha, possuidores de uma bela amizade. Vocês são fundamentais para a realização do meu sonho.

Ao amigo e professor, orientador do mestrado, Professor Dr. Eguimar Felício Chaveiro, pelo carinho, pelos e-mails, telefonemas de apoio e por partilhar suas experiências e sua poesia na Geografia.

À professora Vera Lúcia Salazar Pessoa, pelos ensinamentos e pela amizade construída na trajetória da pesquisa.

À amiga e irmã de coração, Luciana Alves, e ao seu esposo Eliésio, pela amizade sincera, hospedagem durante o doutorado e orações. Aos amigos especiais nessa jornada Lucas Silva e Kátia Maria, Robson Miguel, Cyntia Miguel, Valéria Duarte pelas conversas, apoio e carinho, pela amizade em todos os momentos.

Aos colegas, amigos, geógrafos que nos acompanharam em nossa trajetória, Ricardo Assis, Marcelo Venâncio, Kálita Tavares, Juliana Santos, Adriana Souza, Carolina Fernandes. Obrigada pelo carinho, amizade e por dividirmos um pouco da nossa Geografia.

Em especial, meu agradecimento a todos os professores e professoras da EMMBS por sonharem o sonho da educação, por acreditarem nos seus alunos e alunas, pela disponibilidade na realização da pesquisa, pelo apoio, recepção sempre gentil, alegre, e pela amizade construída no percurso. Com todos vocês compreendi as possibilidades de um fazer geográfico diferente na escola e nas suas práticas, a possibilidade da transformação.

Enfim, a todos que estiveram presentes nessa trajetória, meus sinceros agradecimentos.

Nas palavras do lendário Raul Seixas, que tanto me embalou durante a tese, é mais uma batalha vencida, que venham outras, sonhadora, sigo tentando:

*“Tente e não diga que a vitória está perdida,
Pois é de batalhas que se vive a vida,
Tente outra vez...”*

Inverno de 2012.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

RESUMO

O estudo analisa o ensino de Geografia na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) no município de Catalão/GO, onde se localiza a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena. O educandário é resultado da nucleação nos anos de 1990, de várias escolas isoladas que funcionavam nas comunidades rurais da região. Após a nucleação, essas escolas foram reunidas em uma sede, com isso muitos alunos passaram a se deslocar por longas distâncias para lá estudar. A Comunidade Morro Agudo (Cisterna) se destaca na produção de alho; os anos de 1990 foram o auge e o declínio dessa cultura na região. Formada por pequenas propriedades, principalmente habitadas por descendentes de portugueses, conta também com a Vila Sucena, onde moram trabalhadores migrantes nordestinos que trabalham nas propriedades rurais do entorno da escola, singularizando o lugar e proporcionando especificidades às relações sociais e ao sentido de escola rural. A diversidade sócio-cultural do lugar chega à escola gerando tensões de várias ordens. No processo ensino-aprendizagem, a escola lida com as diversidades e, entre leis e diretrizes, realiza um ensino de Geografia que nem sempre é capaz de valorizar o conhecimento acumulado no lugar. Na análise desses desencontros é que surgiram os apontamentos metodológicos para um ensino de Geografia na escola do campo. O estudo também considera os “resíduos”, aquilo que não se reduz ao programado, o que não é cooptado. No lugar, são analisadas as políticas públicas implementadas pelo Estado para as escolas do campo no Brasil. Analisa-se como as políticas para o ensino no campo chegam até as escolas, como os diversos programas se efetivam e também o papel do livro didático. Problematisa-se esses mecanismos, principalmente se atendem à realidade e às necessidades do lugar; valoriza-se as representações sociais trazidas por professores e alunos a partir de suas vivências, saberes e fazeres cotidianos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Lugar. Campo. Rural. Saberes-fazer. Resíduos. Possibilidades.

ABSTRACT

This study makes an approach to the Morro Agudo Community (Cisterna) located in Catalão city(GO) rural area where stands the Maria Bárbara Sucena Municipal School. This school center is a result of getting together several small and isolated schools, which worked, scattered in many rural communities in the region. After this centralization in a single school, many students had to move along inconvenient distance to get their classes. Morro Agudo Community (Cisterna) was outstanding at garlic cultivation throughout the 1990's when eventually this activity came to a decline. The region is constituted by properties of small tract of land. The landowners come from a Portuguese background and there are, in addition, migrant workers from the northeast region of Brazil. These northeasterners work for these local landowners, and that brings an additional meaning to the social relations in the region and to the rural schooling. The social and cultural diversity of the region has a feedback at the school arising tensions in many ways. In the teaching and learning process the school deals with this diversity, combined with rules and goals that, in the end, delivers a geography teaching not able to value the local knowledge accumulated in the region by its own inhabitants. New methodological approaches to rural school communities emerged out of the analysis of these unmet expectations. Furthermore, this study takes into consideration some "residues", that means not all events are fit into programs; there are unintended consequences in an open process. All these are object of deep review in this doctoral dissertation. In this community, an analysis of the public policies implemented by Federal and municipal governments to rural schools communities in Brazil was conducted. The way in which public policies toward rural communities are implemented at the schools was reviewed; the goals they pursue and the role played by textbooks are also object of analysis. This study questions the relevance of this tools, mainly if they meet the real needs of the local people. The social representations of teachers and students are considered carefully based on their everyday lives and experiences.

Keywords: Geography teaching. Place. Rural. Learn-by-doing. Residues. Possibilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Estado de Goiás – Município de Catalão, 2010	31
Mapa 02 – Estado de Goiás – Microrregião de Catalão, 2010.....	33
Mapa 03 – Goiás: cidades goianas criadas a partir da implantação de ferrovias	35
Mapa 04 – Localização do Município de Catalão (GO) - malhas rodoviárias estaduais e federais	37
Mapa 05 – Brasil: Projetos do PRODECER I, II E III	41
Mapa 06 – Catalão (GO) – Pólo regional, 2008	44
Mapa 07 – Escolas Rurais: município de Catalão (GO) – 2010.....	50
Mapa 08 – Raio de abrangência da EMMBS	149
Mapa 09 – Trajeto feito pelos veículos que transportam alunos e professores para a EMMBS– 2009	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Catalão (GO): evolução da população urbana e rural entre 1970 e 1996	39
Tabela 02 – Produção de soja (t) nos maiores municípios produtores da Microrregião de Catalão – 1990-2010	43
Tabela 03 – Produção de milho (t) nos maiores municípios produtores da microrregião de Catalão, 1990-2010	43
Tabela 04 – Evolução das culturas de milho e soja no município de Catalão (GO): 1980-2007	45
Tabela 05 – População da Microrregião de Catalão (GO), 1970-1991	45
Tabela 06 – Formação e atuação dos professores da EMMBS em 2011	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Lugares onde moram os alunos da EMMBS – 2011	144
Gráfico 02 – Escolas onde já estudaram – 2011	145
Gráfico 03 – Tempo de moradia no lugar	146
Gráfico 04 – Distância casa-escola – 2011	147
Gráfico 05 – Situação da casa em que moram – 2011	153
Gráfico 06 – Objetos e serviços que as casas dos alunos possuem – 2011	154
Gráfico 07 – Gostam de estudar – 2011	155
Gráfico 08 – Gostam de morar no campo – 2011	156
Gráfico 09 – Desejam morar na cidade – 2011	156
Gráfico 10 – Nível de estudo que querem alcançar – 2011	157
Gráfico 11 – Gosto pela Geografia – 2011	158
Gráfico 12 – A Geografia faz você pensar a realidade – 2011	159

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Comunidade Morro Agudo (Cisterna) em Catalão (GO): Escola Municipal Maria Bárbara Sucena – 2010	168
---	-----

LISTA DE MAPAS MENTAIS

Mapa mental 1 – Caminho escola-casa	251
Mapa mental 2 – Caminho casa-escola	252
Mapa mental 3 – Caminho escola-casa	253
Mapa mental 4 – Minha casa	254

LISTA DE FOTOS

- Foto 01 – Estação Ferroviária de Catalão (GO): destaca-se a importância da ferrovia para o município, para Microrregião e por todos os municípios pelos quais passava..... 36
- Foto 02 – Vista aérea da Copebrás S.A em Catalão(GO): empresa exploradora de minério de fosfato no município desde os anos de 1970, fundamental no processo de industrialização e intensificação da urbanização da região..... 38
- Foto 03 – Vista aérea da Vale Fértil em Catalão (GO): empresa instalada no município nos anos de 1970 trabalha na extração de fosfato e produz fertilizantes. Juntas, Mineração Catalão e a Copebrás (ambas do Grupo Anglo American) e a Vale Fértil foram responsáveis pelo início da industrialização e pela intensificação da urbanização no município de Catalão 39
- Foto 04 – Produção do alho na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) em Catalão (GO): a foto retrata uma das áreas onde pequenos produtores cultivam alho. Há na Comunidade, áreas onde antes se produzia em regime de cooperativa em 2011 foram separadas, sendo a produção individual 48
- Foto 05 – Escola Municipal Maria Bárbara Sucena: a foto mostra a sede atual da escola, em alvenaria, que fica na Vila Sucena e recebe alunos de toda a Comunidade e de outras próximas 51
- Foto 06 - Vila Sucena na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): as casas foram feitas de placas de cimento, algumas já foram modificadas, outras não. As antenas parabólicas estão presentes, bem como o rádio, os carros e, principalmente, as motocicletas 54
- Fotos 07 – Produção diversificada em pequenas propriedades na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): o alho produzido em maior quantidade, é vendido para outros municípios e as demais culturas são para o sustento da família e comercialização no mercado local e nas feiras do município 55
- Foto 08 – Produção do alho na Comunidade Morro Agudo (Cisterna). É possível identificar dois tons de verde na lavoura, o verde da borda é feijão. Alguns produtores aproveitam a irrigação do alho e plantam outros produtos para o sustento e vender o excedente..... 55
- Foto 09 – Máquinas agrícolas trabalhando no campo: esta imagem do livro didático de Geografia deveria servir a uma análise crítica da mecanização no campo (modernização), da grande propriedade e da produção de monoculturas em larga escala para exportação 127
- Foto 10 – Área de produção extensiva no campo: o livro didático utilizado na EMMBS, mais uma vez, traz imagens de latifúndios, produção extensiva 128
- Foto 11 – Relação campo-cidade no livro didático de Geografia: visão sistêmica de trocas, fluxos entre mercadorias e serviços 130

Foto 12 – Contrastes tecnológicos no campo brasileiro: o campo trabalho manual e o campo moderno, das máquinas e da grande produção.....	131
Fotos 13 – Transporte dos alunos da EMMBS: alguns percorrem longas distâncias	147
Fotos 14 e 15 – Trajeto escola-casa dos alunos que moram na Fazenda Ribeirão: as péssimas condições das estradas dificultam a viagem e aumentam o tempo gasto no percurso. Na foto à esquerda buracos que até já nasceu vegetação; na foto à direita, atoleiro.....	151
Foto 16 – Carvoaria no trajeto da EMMBS até a Fazenda Ribeirão: conhecidos e parentes dos alunos fazem serviços temporários na carvoaria e também alguns alunos trabalham por dia no local	152
Foto 17 – Escola Sebastião Rosa: funcionava na região e foi desativada quando, com a nucleação, foi criada a Escola Maria Bárbara Sucena em 1999	171
Foto 18 – Escola isolada Riacho: desativada para a nucleação, 1999	171
Foto 19 – Sede da EMMBS: construída para abrigar os alunos da Comunidade e da região após a nucleação das escolas isoladas. Os alunos dos mais diversos lugares, às vezes, percorrem longas distâncias para chegar até a escola	173
Foto 20 – Sede atual da Escola Maria Bárbara Sucena: construída ao lado a antiga sede, possui infraestrutura melhor e mais espaço para abrigar os alunos.	175
Fotos 21 e 22 – Secretaria e sala da diretoria da EMMBS: a escola conta com espaços separados para as atividades de direção e secretaria e funcionários para atender às demandas da escola.	175
Fotos 23 e 24 – Refeitório e bebedouros da EMMBS: onde os alunos fazem as refeições no período em que estão na escola.....	176
Fotos 25 e 26 – Cozinha e área de lazer da EMMBS: cozinha (à esquerda) onde é preparado o lanche das crianças e área externa das salas de aula da escola (à direita) onde as crianças brincam durante o recreio	176
Fotos 27 e 28 – Biblioteca e sala de vídeo da EMMBS: a escola possui alguns livros de literatura, revistas e livros em geral e também uma sala de vídeo que os professores utilizam como recurso para as aulas	177
Fotos 29 e 30 – Salas de aula da EMMBS: na nova sede, elas ficaram mais amplas e mais arejadas, melhorando a qualidade física para o aprendizado das crianças.....	177
Foto 31 e 32 – Quadra de esportes da EMMBS. A quadra fica entre a sede antiga e a nova, está em estado precário. Uma nova quadra é uma das grandes lutas da Comunidade. Ela é utilizada para as aulas de educação física dos alunos, para entretenimento e festas da Comunidade	178

Foto 33 – Mina da Vale Fértil em Catalão (GO), vista da rodovia BR-050: exploração de fosfato e nióbio na região, bem próximo da Comunidade Morro Agudo (Cisterna).....	182
Fotos 34 e 35 – A estrada que leva à Comunidade Morro Agudo (Cisterna) tem sua paisagem marcada pelo plantio do eucalipto. Essas terras, são arrendadas para uma empresa, um dos tipos de produção de eucalipto	183
Foto 36 – Plantação de eucalipto: caminhão com a madeira extraída	183
Foto 37 – Antiga “venda” na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): atualmente não funciona mais.....	184
Fotos 38 e 39 – As duas “vendas” que atualmente funcionam na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): nelas, moradores e visitantes se reúnem para beber e conversar. São pontos de encontro para os moradores do lugar	184
Fotos 40 e 41 – Antiga sede da EMMBS: atualmente ocupada por moradores que aguardam construção de novas casas pela Prefeitura de Catalão na Vila Sucena. Eles estão vivendo em condições precárias	186
Foto 42 – Festa da Comunidade Cisterna: acontece na quadra da EMMBS. A foto mostra, entre os preparativos, a montagem da tenda, no ano de 2010	192
Foto 43 – Altar, onde se realizam as novenas (reza do terço por nove dias) da festa: todos os dias da festa antes de começar as festividades acontece a reza do terço. Imagens dos três santos homenageados, São José, Nossa Senhora de Fátima e Nossa Senhora do Rosário	193
Fotos 44 e 45 – Arrumação para a Festa da Comunidade Cisterna em 2011: na quadra de esportes da EMMBS, cores e simbolismos na festa	193
Foto 46 – Festa na Comunidade Cisterna: entrada da festa, com muita gente, tanto da comunidade quanto da cidade de Catalão e proximidades.....	194
Foto 47 – Banda musical tocando “forró” na Festa da Comunidade Cisterna: ao fundo, um cartaz marcando o apoio financeiro de um vereador do município. A festa é um importante meio de divulgação utilizado pelos políticos locais	195
Foto 48 – Espaço de dança na festa (forró): ao fundo, bancos de madeira, de acesso livre, geralmente ocupados por pessoas da Comunidade. Na festa, senta-se nas mesas quem pode pagar; os espaços são separados.....	196
Foto 49 – Leilão na Festa da Comunidade Cisterna: dentre as prendas, a leitoa, frango assado, cesta de vinhos e queijos, <i>whisky</i> e outros produtos. Comércio, espetacularização, sagrado e profano na festa.....	196
Fotos 50 e 51 – Centro Comunitário da Igreja Católica (esquerda) e Igreja Evangélica (direita) presentes na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): a maioria da Comunidade é católica, mas tem crescido o número de evangélicos nos últimos anos, segundo relato dos moradores e dados da pesquisa.....	199

Foto 52 – Vila Sucena: vila formada por moradores migrantes de origem nordestina, com casas de paredes de lajotas, padronizadas, construídas pela Prefeitura Municipal de Catalão em regime de mutirão com os moradores.....	202
Foto 53 – Moradores da Vila Sucena: eles trabalham na “debulha” do alho para o posterior plantio, as mulheres são mão-de-obra importante nesta atividade.....	204
Foto 54 – Vila Sucena: em sua maioria, os moradores são de origem nordestina e, ao fundo, a plantação de eucalipto	205
Foto 55 – Ação desenvolvida na EMMBS: coleta de lixo no entorno da EMMBS durante o período da Festa local.....	240
Foto 56 – Projeto Produção de material utilizando recursos do Cerrado local: quadros para parede, enfeites.....	240
Foto 57 – Ação desenvolvida em parceria com a EMATER na EMMBS: aprendendo a sobre a culinária com frutos do Cerrado	241
Fotos 58 e 59 – Trabalho de campo de uma professora e alunos da EMMBS: nos anos de 1990, auge da cultura do alho, professora levou os alunos para uma atividade com os produtores, incorporando a cultura local, elementos do lugar nas aulas.....	243
Foto 60 – Apresentação cultural dos alunos da EMMBS: a cultura do lugar, dos camponeses representada pelo teatro, dança e música. O lugar no processo de ensino-aprendizagem na EMMBS	244
Fotos 61 e 62 – Oficina horta comunitária na EMMBS: professores e alunos juntos num aprendizado mútuo no trabalho com a terra. Essa é uma das oficinas que os alunos e alunas mais gostam, porque o trabalho com a terra faz parte do cotidiano deles.....	244
Foto 63 – Aula no laboratório de informática da EMMBS: alunos utilizam a rede internacional de computadores nas oficinas de informática, onde fazem trabalhos e se conectam ao global	245
Fotos 64 e 65 – Projetos e Oficinas na EMMBS: resgate da memória e cultura do lugar, à esquerda as mulheres da comunidade fiando algodão e à direita da cultura e memórias dos que eram de outros lugares, a roda de capoeira.....	246
Fotos 66 e 67 – Oficinas de leitura, produção de texto e teatro na EMMBS	247

LISTA DE SIGLAS

CAC	Campus de Catalão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CESUC	Centro de Ensino Superior de Catalão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Conselho Nacional do Livro Didático
CPC	Centros Populares de Culturas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIMIC	Distrito Mínero-Industrial de Catalão
EFAs	Escolas Família Agrícola
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMMBS	Escola Municipal Maria Bárbara Sucena
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FCA	Ferrovias Centro Atlântica
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FMI	Fundo Monetário Internacional
FND	Fundo Nacional de Educação
FUNDIESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimento de Cultura Popular
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMCB	Mitsubishi Motors Corporation Brasil
MST	Movimento dos Sem Terra
PCNs	Planos Curriculares Nacionais

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDU	Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 CATALÃO/GO: CONTEXTO HISTÓRICO E CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
2.1 O município de Catalão no cenário goiano: aspectos históricos e sócio-espaciais	30
2.2 Comunidade Morro Agudo (Cisterna): formação sócio-espacial e histórica.....	49
2.3 Caminhos e proposições da pesquisa.....	57
2.4 Considerações sobre o método, a pesquisa e o ensino de Geografia	62
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO NO BRASIL: ELEMETOS PARA UMA LEITURA DA EMMBS	72
3.1 As políticas educacionais para o campo no Brasil	74
3.2 Considerações sobre a educação do campo brasileiro	85
3.3 Políticas públicas educacionais na EMMBS: o projeto político pedagógico	89
3.4 Os PCNs na EMMBS	97
3.5 O currículo da EMMBS e práticas geográficas na escola	99
3.6 O livro didático no contexto das políticas educacionais.....	103
3.7 A Geografia que chega e se pratica na EMMBS.....	109
3.8 Por uma política educacional do lugar	111
4 O RURAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA EMMBS	118
4.1 Rural e lugar no livro didático de Geografia: algumas considerações	119
4.2 O livro didático de Geografia na EMMBS	124
4.3 A Geografia na EMMBS: o olhar dos professores.....	133
4.4 A Geografia na EMMBS: o olhar dos alunos	142
4.5 Considerações sobre a Geografia na EMMBS	160
5 AS ESPECIFICIDADES DO LUGAR E DA COMUNIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA EMMBS	164
5.1 EMMBS no contexto sócio-espacial da Comunidade Morro Agudo Cisterna.....	167

5.2 O As práticas sócio-espaciais e culturais do lugar como possibilidades de abordagem escolar	180
5.3 A festa da Comunidade Morro Agudo (Cisterna): elementos culturais do lugar	188
5.4 As representações dos moradores nas mutações sócio-espaciais e culturais: conteúdos geográficos para a EMMBS	197
6 OS CONTEÚDOS DO LUGAR COMO PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO CAMPO	208
6.1 O cotidiano da Comunidade Cisterna e os conteúdos geográficos que emergem do lugar	210
6.2 Geografia na EMMBS: desafios	214
6.3 Geografia na EMMBS: apontamentos e propostas	227
6.3.1 Trabalho de campo no ensino de Geografia	228
6.3.2 Observação e interpretação da paisagem no ensino de Geografia	231
6.3.3 Lugar e identidade: os desafios para o ensino de Geografia.....	232
6.3.4 O meio ambiente no ensino de Geografia do campo	235
6.3.5 O lugar trabalhado a partir de oficinas	242
6.3.6 Conhecendo os patrimônios culturais	248
6.3.7 Conhecendo o lugar a partir do mapa mental: interpretando o mapa e produzindo textos.....	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	269
ANEXOS	280
Anexo A – Projeto Político-Pedagógico da EMMBS.....	281
APÊNDICES	300
Apêndice 01 – Questionário aplicado aos professores	301
Apêndice 02 – Questionário aplicado aos alunos	304

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada – “A Escola do Urbano no Campo do Município de Catalão/GO: ensino de Geografia nas especificidades do lugar” – objetiva realizar um estudo a respeito do ensino de Geografia que acontece na Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, no campo em Catalão/GO. Foi necessário, portanto, desvendar a lógica, as contradições, os encontros e desencontros que acontecem no processo ensino-aprendizagem na escola, entre o que é proposto pelo Estado, via leis e diretrizes, e as especificidades do lugar, cuja realidade vivida impõe necessidades, nem sempre atendidas, aos alunos e professores.

Segundo Arroyo (2004), na educação, a capacidade que tem a ética docente e a cultura escolar de se adaptarem à realidade vivida não consegue acompanhar a dinâmica cultural e ética da sociedade e da própria juventude, adolescência e infância, o que se configura em um grande impasse e desafio para a escola que precisam ser pesquisados. Esse desencontro entre as práticas cotidianas e a produção, a apropriação do espaço e as práticas escolares na educação geográfica, especificamente no campo, direciona as discussões estabelecidas.

Segundo Callai (2011), a identidade e os sentimentos de pertencimento que os estudantes têm e que se formam nas relações sociais que se estabelecem no lugar, os seus conhecimentos prévios e as suas vivências cotidianas nesse lugar não são considerados pela escola no processo ensino-aprendizagem, nem na cidade, nem no campo.

O campo brasileiro tem sido alvo de pesquisas e importantes discussões geográficas nos últimos anos, principalmente devido aos novos arranjos territoriais nele impostos pelo capitalismo em sua fase de globalização. Mas nem a modernização da agricultura, a partir dos anos de 1970, nem as migrações campo-cidade, nem a concentração de terras e de renda no Brasil conseguiram acabar com o homem *do* campo, principalmente o camponês, trabalhador familiar. Desse modo, mesmo que *no* campo, eles representem um pequeno contingente de pessoas, a sua permanência, implica no direito de receber ali sua educação.

Mas, ao longo da história brasileira, a educação no campo nunca foi devidamente valorizada nem considerada pelas políticas públicas. No campo simplesmente reproduz-se uma educação urbana, sem preocupação com as necessidades e com o cotidiano dos sujeitos que nele vivem. Tutelada pelo Estado, a educação, em geral, reproduz os interesses das classes dominantes, não se preocupa efetivamente com a formação dos sujeitos dentro de uma

perspectiva humanizadora, ética e, sobretudo capaz de respeitar e valorizar, efetivamente, o lugar como conteúdo escolar, bem como a cultura dos seus sujeitos sociais.

Com o advento da Geografia Crítica tornou-se possível questionar o sistema cartesiano e teórico de produção de conhecimento em ciência geográfica praticado até então e, conseqüentemente, a crítica e os elementos da cultura puderam começar a ser levados em conta no ensino e na pesquisa.

Avanços importantes para a educação pública no campo vêm sendo obtidos pelos movimentos sociais, principalmente pelos de luta pela terra, no entanto, muito há ainda que se melhorar. A educação que ocorre *no* campo tem que ser *do* campo, valorizando a cultura camponesa, resgatando as matrizes formadoras dos seus sujeitos.

Intenta-se contribuir com as discussões geográficas e educacionais tecendo apontamentos metodológicos para um ensino de Geografia a partir do lugar, das vivências e do cotidiano nos quais os sujeitos do campo se inserem, sem, no entanto, deixar de considerar as relações sociais e de produção nas suas dimensões local-global e global-local. Para tanto, é necessário compreender que a escola está diretamente sujeita ao Estado e às políticas educacionais, que forma uma comunidade (professores, alunos, pais de alunos, vizinhos da escola), que se insere em um lugar e que os alunos trazem para a escola conhecimentos prévios.

Tendo claro esse aspecto, apontam-se alguns questionamentos: qual é o ensino de Geografia que acontece na EMMBS no campo em Catalão/GO? Para quem e como esse ensino acontece? Quais os seus objetivos, limites e possibilidades? Quem é o aluno da EMMBS? Qual a realidade da Comunidade Rural Morro Agudo (Cisterna) no campo em Catalão? É possível compreender a educação e o ensino de Geografia sob a ótica do lugar face ao global? Quais são as intersecções entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico? É possível ensinar Geografia para esse aluno do campo partindo do seu lugar de vivência? Partindo desses questionamentos, entende-se que é possível ensinar Geografia para esse aluno do campo considerando o seu lugar de vivência.

Dessas experiências compreende-se que a educação que ocorre no campo tem que se envolver com o lugar, com as suas gentes, com seus modos de vida, com suas demandas específicas de ensino, promovendo conteúdos que instrumentalizem os alunos a estabelecer problematizações sobre as questões espaço-temporais, de gênero, sobre o cotidiano, a cultura, o meio ambiente, dentre outras questões. Tal proposta de ensino suscita, no entanto, um envolvimento da comunidade escolar, cujas ações devem ser pautadas proporcionando um senso crítico ao aluno, motivando sua capacidade de indicar soluções, estimulando a reflexão

e a criatividade. A escola deve fortalecer-se politicamente, metodologicamente e pedagogicamente, trazendo propostas de ensino que compreendam as necessidades dos sujeitos que vivem nessa Comunidade em que a escola se insere.

Desse modo, a escola, como instituição, deverá propor e executar atividades que conduzam o aluno a lidar com os problemas da sua localidade e que ele incorpore, nas suas práticas cotidianas, os conceitos e as categorias geográficas, problematizando sua condição sócio-espacial. A Geografia escolar deverá estimular o trabalho de campo e as atividades de aula, garantindo aos seus alunos espaço e condições democráticas de tolerância e de respeito mútuo para que todos expressem os seus diferentes pontos de vista, gerando e ampliando as aptidões básicas do pensamento autônomo e crítico, como aponta a pesquisa.

O projeto de pesquisa que deu origem a esta tese foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. Após a aprovação, iniciaram-se os trabalhos da pesquisa de campo, com consentimento dos envolvidos, que receberam carta explicativa sobre a pesquisa e, concordando em participar, assinaram termo de esclarecimento e livre consentimento. Concorda-se que isso é necessário e importante para a pesquisa e também fortalece os laços com os sujeitos envolvidos.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em diversos momentos, na Escola Municipal Maria Bárbara Sucena e na Comunidade Morro Agudo (Cisterna), nos anos de 2010 e 2011. No campo, considera-se que a leitura geográfica da realidade a partir do lugar pressupõe a interpretação da paisagem não somente como um aspecto visível, histórico, social e concreto, mas também, como possuidora de conteúdos e elementos das relações sociais em movimento.

A revisão bibliográfica foi um importante procedimento metodológico para a consecução deste trabalho. Em seguida, analisando-se o lugar e as implicações que esse conceito geográfico traz quando ele é tomado como ponto de partida e chegada, foi-se identificando e analisando os usos que os indivíduos fazem do espaço em suas práticas cotidianas, a paisagem, os territórios, as territorialidades presentes nas relações que se dão no lugar e naquelas entre o lugar e o mundo. Quanto ao levantamento da documentação direta e indireta, todo o trabalho foi feito no acervo de documentos, fotos e escritos da escola, além de consultas a leis via *internet*. Uma pesquisa sobre a produção de teses e dissertações sobre a Comunidade Cisterna e sobre a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, especificamente, também foi feita. (MENDONÇA, 1998; FLORES, 2000; MENDES, 2005).

Esses procedimentos permitiram compreender que a escola estudada realiza um ensino regido por leis, currículos que foram obedecidos no lugar, definindo de forma

impositiva conteúdos a serem transmitidos. Assim, foi no acompanhamento do cotidiano da escola que deparou-se com as precariedades, os desafios, as tantas dificuldades e também com as possibilidades de fazer proposições, a partir das descobertas.

A realidade observada, problematizada e discutida com a comunidade escolar levou à construção de várias propostas. No seu processo de refinamento, procurou-se dialogar com os professores, alunos e pais a respeito do ensino praticado na escola. Essa experiência proporcionou a retomada das demandas socioespaciais do lugar, cujos conteúdos e encaminhamentos foram retomados ao longo dos capítulos, no sentido de estabelecer proposições metodológicas que visem contribuir para o ensino de Geografia no/do campo.

Na organização das proposições voltadas ao ensino para o campo, as andanças pela Comunidade Morro Agudo (Cisterna) e as observações na Escola Municipal Maria Bárbara Sucena foram fundamentais, pois foi nas ruas e nas estradas que as crianças percorrem, nas casas dos moradores, nas paisagens e nos eventos comunitários, principalmente a festa, que se foi compreendendo as complexas relações socioespaciais que se estabelecem em torno da escola e também a partir dela.

Em visitas aos moradores da comunidade foram realizadas entrevistas, registro em fotografias, registros em áudio, consulta ao acervo de fotos da escola, das famílias, além de oficinas com os alunos: atividades como produção de textos, trabalhos de campo, produção de desenhos, mapas mentais, dentre outras ações que ajudaram na organização de propostas e refinamento dos objetivos propostos.

A Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, onde se desenvolveu a pesquisa de campo, dista, aproximadamente, vinte e quatro quilômetros da cidade de Catalão. Catalão possui uma posição geográfica estratégica no cenário nacional, ligando-se diretamente a grandes centros como Uberlândia/MG, Goiânia/GO, Brasília/DF e São Paulo/SP. A modernização da agricultura e a instalação de empresas mineradoras levaram à industrialização, acompanhada de uma urbanização intensa e crescente no município. As novas demandas e esse novo cenário geram novas e complexas relações não só entre campo e cidade mas também entre os sujeitos do próprio campo, bem como colocam novos desafios para a educação no campo em Catalão. A Comunidade Rural Morro Agudo (Cisterna) se destacou no cenário goiano nos anos 1990 na produção de alho, o que permitiu várias pesquisas geográficas e em outras ciências sobre a comunidade.

A comunidade, atualmente, composta de aproximadamente trinta pequenas propriedades, está cercada pela produção de eucalipto e por uma mina de exploração dos minérios de fosfato e nióbio. É formada por descendentes de portugueses, em sua maioria,

cujas propriedades foram sendo repassadas de geração para geração. O lugar conta também com a escola e com a Vila Sucena, que abriga migrantes que vieram da Bahia e do Nordeste, em geral, para o município, em busca de trabalho nas lavouras de alho e permaneceram no lugar, formando a vila de casas construídas pela Prefeitura Municipal de Catalão. A escola atende aos alunos provenientes dessa comunidade e de outras comunidades rurais interligadas por estradas vicinais.

Foram entrevistados, durante a pesquisa, moradores da Comunidade Morro Agudo (Cisterna), alunos, professores, funcionários da escola, bem como funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO.

Foi realizada uma oficina na EMMBS com uma amostragem de alunos. Nela, diversos trabalhos foram feitos com os alunos como produção de texto e de mapas mentais, dentre outros, além de trabalhos de campo nos quais os alunos aplicaram questionários (Apêndice 1 e Apêndice 2), entrevistaram moradores, tiraram fotos, fizeram registros em áudio, sob acompanhamento da pesquisadora, revelando suas representações e seus olhares sobre a comunidade e a escola. A pesquisadora também observou aulas, participou de trabalhos de campo, de oficinas, comemorações, festinhas, eventos promovidos pela escola. Assim, a observação participante na escola se estendeu pelos anos de 2010 e 2011.

As diversas formas de registro que podem ser utilizadas em uma pesquisa, como o diário de campo, fotos, gravações, filmagens e escritos em caderneta de campo, dentre outros, são importantes instrumentos para conhecer a realidade, além do que são momentos da realidade que, por ficarem guardados, apareceram nas entrevistas como se estivessem vivos na memória das pessoas. Esses registros permitem a sistematização da pesquisa empírica e, relacionados aos conhecimentos teóricos do tema, permitem o avanço do conhecimento. Nesse processo, novos questionamentos podem surgir e deve-se tentar respondê-los a partir de dados empíricos e da teoria.

Após essa primeira seção introdutória, a segunda seção da tese refere-se aos desafios metodológicos da pesquisa e à educação no campo em Catalão/GO. São discutidas questões acerca do método, da pesquisa e do ensino em Geografia frente aos desafios atuais. Situa-se Catalão no contexto goiano, a educação rural no município e também apontam-se os procedimentos metodológicos estabelecidos na seção.

Para a consecução dessa segunda seção foi feita a pesquisa bibliográfica na qual se consultou trabalhos diversos sobre o município de Catalão e também sobre as abordagens de pesquisa. Na sistematização das informações obtidas foram feitas consultas a dados oficiais do município de Catalão e da sua Microrregião, fotos, registros, documentos, como Plano

Diretor de Desenvolvimento Urbano de Catalão e confeccionados mapas e tabelas. Descreveu-se e analisou-se o lugar da pesquisa, a Comunidade Morro Agudo (Cisterna), e procurou-se compreender a partir das relações sociais, o lugar como espaço social, o lugar da escola na comunidade e as suas relações com o ensino de Geografia, a cultura do lugar. Esses elementos apontados revelam a especificidade do lugar clivado pelo global e suscitam apontar como ensinar a partir dessas lógicas e especificidades. Como esses elementos do lugar, relações, a cultura, enfim, podem se tornar conteúdos geográficos na escola e contribuir para a formação dos sujeitos que vivem nessa Comunidade. A seção leva a apontamentos e questionamentos que suscitam propostas para o ensino de Geografia no campo que serão retomados mais adiante no texto.

Ao considerar a riqueza dos fatos e fenômenos socioespaciais do lugar e avaliar a possibilidade de apontar a necessidade de torná-los conteúdos do ensino de Geografia para o campo, na terceira seção, agiu-se desvelando a lógica do Estado, a contradição das políticas públicas voltadas para o ensino no/do campo; os encontros e desencontros dessas políticas que acontecem no processo ensino-aprendizagem na escola. Analisou-se também a dicotomia existente entre o que é proposto pelo Estado, via leis e diretrizes, e aquilo que se efetiva nas especificidades do lugar, cuja realidade vivida impõe necessidades, nem sempre atendidas, aos alunos e professores. As discussões sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e as Diretrizes Educacionais para o ensino de Geografia foram feitas, apontando questionamentos que direcionam no sentido do que a escola reproduz e da necessidade de propostas para o seu fortalecimento político e também pedagógico. Os elementos discutidos serão retomados ao longo das seções trazendo proposições que visam fortalecer a escola como instituição e um ensino de Geografia a serviço dos sujeitos que vivem no campo.

Na quarta seção considerou-se, a partir das discussões feitas até então que, mesmo com as imposições do Estado, existem especificidades no ensino de Geografia que acontecem na escola, anunciando possibilidades para realização de uma proposta menos homogeneizante. Essa constatação decorre das vivências e acabou direcionando os objetivos estabelecidos na seção para a avaliação das possibilidades de usar a densidade socioespacial do lugar como referência no processo ensino-aprendizagem. Metodologicamente, procedeu-se analisando como o livro didático de Geografia adotado na EMMBS trata do rural e da categoria de análise geográfica da tese, o lugar. Também buscou-se identificar e esclarecer as interpretações que os docentes fazem das políticas públicas do Estado e como procedem no lugar, principalmente, a partir da legislação escolar que chega até a escola e como nela se efetiva o processo ensino-aprendizagem de Geografia. Compreendendo como alunos e

professores entendem a Geografia, como o lugar e o rural são abordados no livro didático e na prática geográfica escolar, são necessários apontamentos que resgatem o sentido do ensino de Geografia no campo, que tratem do rural e do lugar, das suas especificidades. As discussões e questionamentos suscitam proposições que serão apresentadas nas seções seguintes.

A quinta seção trata das especificidades da comunidade e das possibilidades de torná-las conteúdos a serem praticados no processo de ensino de Geografia na EMMBS. Nesta seção discutiu-se a complexidade das relações campo-cidade estabelecidas atualmente e as transformações no espaço que vão ocorrendo com essas novas relações. Novos questionamentos são suscitados: o ensino muda para atender as tensões socioespaciais específicas do lugar? Como entendê-las? Como essas novas tensões chegam até a escola, aos alunos e aos professores? Qual a importância do lugar e dos demais conceitos-chaves da Geografia para o processo ensino-aprendizagem?

Para responder aos questionamentos atuou-se contextualizando o lugar em que a escola se insere. Compreender qual é o lugar da escola na teia de relações sociais, nas redes sociais que envolvem a escola. Procurou-se fazer uma leitura geográfica da escola no lugar em que ela se insere partindo dos conceitos geográficos e, destacando, principalmente, os que foram propostos na pesquisa sobre o ensino de Geografia, como lugar e cotidiano.

Na sexta seção tratou-se de incluir o lugar como conceito e conteúdo nas propostas de ensinar Geografia para o campo, analisando a Geografia que se realiza na EMMBS. Tal procedimento permitiu assinalar e indicar as possibilidades de aprendizagem que culminam em apontamentos metodológicos para o ensino de Geografia no campo, resgatando os apontamentos e questionamentos até então debatidos ao longo do texto e que, nesse momento, são retomados trazendo proposições para o ensino de Geografia na escola pesquisada. O ponto de partida considerando o processo ensino-aprendizagem, foi o lugar, suas diferenças, particularidades, especificidades socioespaciais, bem como os saberes e fazeres dos alunos. Resgatou-se os apontamentos e questionamentos das seções anteriores, trazendo as contribuições das observações e registros para a pesquisa.

A sexta seção também sistematiza as discussões feitas, reúne elementos que permitem estabelecer proposições concretas ao processo ensino-aprendizagem de Geografia na escola, seu movimento e as possibilidades que surgem, a partir das vivências, de se construir um ensino de Geografia realmente comprometido com os sujeitos que vivem no campo. Assim, na pesquisa, aos poucos, foram se revelando os sentidos que a educação, a Geografia e a escola assumem para estes sujeitos sociais do campo catalano e, ao final, pode-se fazer proposições para o ensino de Geografia no campo.

2 CATALÃO/GO: CONTEXTO HISTÓRICO E CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



“Nascemos num lugar dentro do corpo da mãe; a mãe está num lugar dentro de uma casa ou de um hospital; esse está num lugar na cidade ou no campo que, por sua vez, está num lugar dentro de um Estado, de um país, de um continente. Mas há outros lugares – os de dentro, os que não se enxergam, não se pisam, não se tocam...

O meu lugar no olho daquele que me vê; o lugar do estranho na sensação do meu espanto; os trieirinhos da alma, cada coisa sentida, cada afeto recebido, cada desejo não cumprido. Sempre perguntamos “qual é o meu lugar?”

(Eguimar Felício Chaveiro, 2005)

2 Catalão/GO: contexto histórico e caminho metodológico da pesquisa

Neste capítulo será apresentada a base teórica que fundamenta a pesquisa, especialmente a ideia de que há um entrelaçamento entre o domínio lógico – do método – e dos aspectos históricos, bem como do sentido social da problemática que se estuda. Sendo assim, o conhecimento dos fenômenos e objetos de estudos e/ou pesquisas, devem se pautar na descoberta de seus sentidos históricos e nas suas configurações espaciais.

O cruzamento entre o caminho metodológico e os sentidos históricos da pesquisa, por certo, faz referência ao lugar em que cada campo científico se desenvolve, em meio a conflitos de posições, o seu modo interpretativo e as suas intenções políticas. É ainda notório que, ao fundamentar a interpretação na realidade espacial, há um jogo de influências e de repercussões espaciais que são fundamentais para especificar o objeto e, ao mesmo tempo, perceber a sua universalidade.

Em função disso, destaca-se que a Geografia é a ciência cujo principal objetivo é ler espacialmente a realidade e, a partir dessa leitura, utilizando o seu corpo teórico e a pesquisa, produzir conhecimentos que levem ao seu próprio desenvolvimento e da sociedade. As pesquisas em Geografia requerem clareza sobre a definição do método e o domínio das teorias para a promoção do diálogo teórico-empírico. Também a experiência do pesquisador, seu conhecimento acumulado, sua identidade são elementos importantes e que expõem sua visão sobre a realidade. Assim, durante a pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade ímpar de aprender, de conhecer novos saberes que contribuirão não só para a construção da sua identidade, mas também, principalmente, para a sua atuação como sujeito e para a formação e atuação de outros sujeitos.

Esta seção, de acordo com que foi enunciado anteriormente, trata dos caminhos trilhados no decorrer da pesquisa, contextualiza o município de Catalão/GO no cenário goiano, apresenta os desafios encontrados, o direcionamento para a educação, a escolha da abordagem qualitativa, da observação participante e da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. São analisados os diversos fatores que desencadearam em Catalão/GO, nas últimas décadas, um intenso processo de industrialização e urbanização que levou a novas e complexas relações campo-cidade e novos arranjos educacionais. Sem querer cair numa digressão linear, todavia tomando como referência o dispositivo histórico-espacial, cabe descobrir o modo pelo qual o município de Catalão, como um território específico no jogo do reordenamento produtivo do capital e do rearranjo das relações de trabalho no Brasil, se configurou recentemente.

O município de Catalão, a partir da década de 1970, teve sua economia dinamizada pela exploração de minérios, em seguida pela modernização agrícola e pecuária e, nos últimos anos, por investimentos no ramo industrial. O município é um centro regional que, desde os anos de 1970 passa por uma intensa transformação socioeconômica, com repercussão importante nos espaços rural e urbano.

A Comunidade Morro Agudo (Cisterna) possui um pequeno núcleo urbano onde se situa a escola escolhida para a pesquisa, Escola Municipal Maria Bárbara Sucena. No entorno do pequeno vilarejo, a estrutura agrária predominante é de médias e pequenas propriedades rurais. Seus moradores, famílias camponesas são, em sua maioria, descendentes de portugueses que chegaram à região no início do século XX, mas para lá migraram também pessoas de origem nordestina em busca de emprego e melhor qualidade de vida. O destaque da comunidade no cultivo de alho e a diversidade sócio-cultural que possui já foram assunto de inúmeras pesquisas em diferentes áreas do conhecimento.

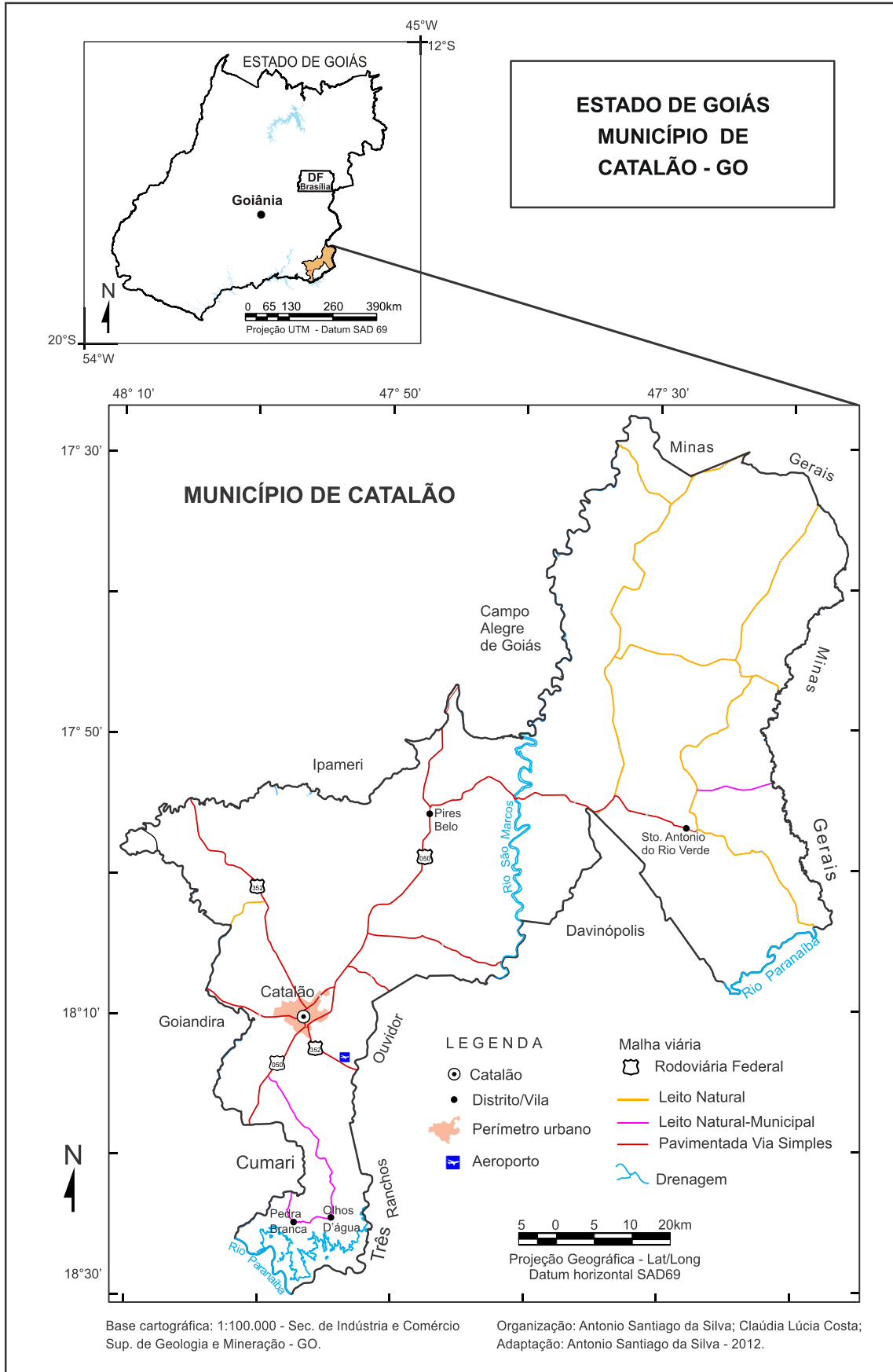
Com o objetivo de descrever o lugar de pesquisa foram feitas visitas à escola, à comunidade, entrevistas, revisão bibliográfica, consultas ao acervo documental da escola e a trabalhos científicos já desenvolvidos sobre o lugar. Durante toda a pesquisa levou-se em conta a cultura, que traz elementos como as representações sociais e o modo de vida, dentre outros, que possibilitam adentrar o universo do aluno e compreender as possibilidades existentes na prática da Geografia escolar.

2.1 O município de Catalão no cenário goiano: aspectos históricos e socioespaciais

No período entre 1970 e 2011 ocorreram os principais acontecimentos em Catalão/GO, principalmente de 1970 a 2000, que colocaram o município na rota dos grandes centros industriais do país, desencadeando um intenso processo de industrialização e urbanização no município.

O município de Catalão (mapa 01) destaca-se pelo seu rápido crescimento demográfico e econômico; dos seus 86.597 habitantes, tem a maior parte da sua população residindo no meio urbano, segundo o censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010. Em 1970 a população de Catalão era de 27.338 habitantes. Portanto, em relação a 2010 houve um expressivo crescimento, de acordo com os dados apresentados.

Mapa 01 - Estado de Goiás – Município de Catalão, 2010.



Segundo a regionalização do IBGE de 1989, o estado de Goiás foi dividido em 18 microrregiões geográficas, agrupadas em cinco mesorregiões: o Noroeste Goiano (microrregiões do Aragarças, Rio Vermelho e São Miguel do Araguaia), o Norte Goiano (Porangatu, Chapada dos Veadeiros), o Centro Goiano (Ceres, Anápolis, Goiânia, Anicuns e Iporá), o Leste Goiano (Vão do Paranã e entorno de Brasília) e o Sul Goiano (Sudoeste de Goiás, Quirinópolis, Vale do Rio dos Bois, Meia Ponte, Pires do Rio e Catalão). Matos (2011) aborda a regionalização anterior e essa, a atual.

Em 1969, o IBGE dividiu o território atual de Goiás em 12 microrregiões “homogêneas”; essa regionalização permaneceu até 1989. Nesse mesmo ano, foi realizado pelo IBGE um novo projeto de regionalização do estado de Goiás, no qual, na designação das regiões, desapareceu a expressão “homogênea” e adotou-se a expressão “Microrregiões Geográficas.” (MATOS, 2011, p. 37)

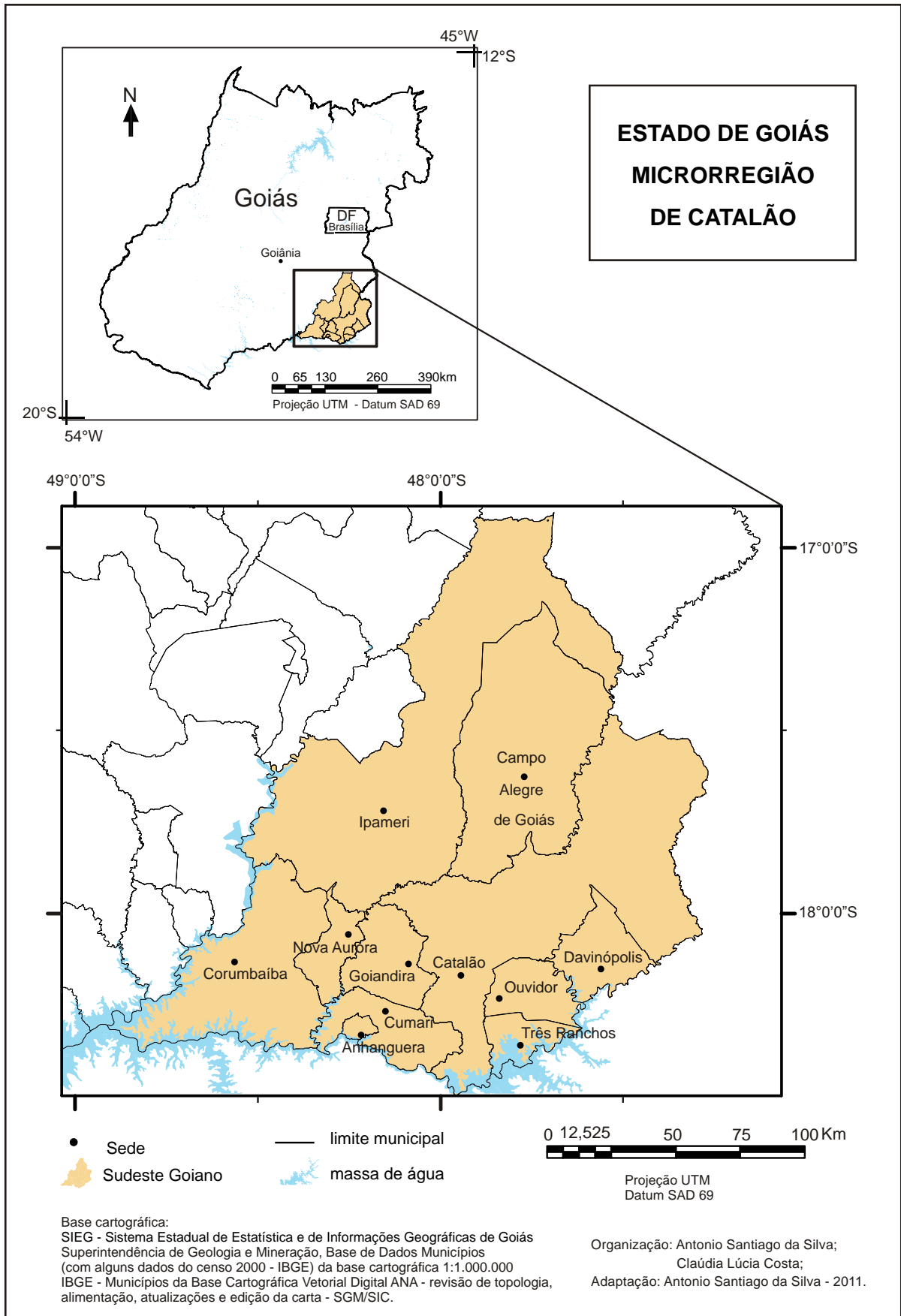
De acordo com o IBGE, o município localiza-se na Mesorregião Sul de Goiás, uma das economicamente mais desenvolvidas do estado, que, segundo Batista de Deus:

[...] sofreu os impactos da descentralização econômica, e cujo município pólo, Catalão, teve sua economia transformada por diversos tipos de investimentos, da agricultura à montadora de veículos automotores, que o conectaram às redes nacionais e internacionais. Esses investimentos consolidaram esta cidade como pólo regional, que assumiu o papel de cidade média no Sudeste Goiano, transformando-se, desse modo, em um exemplar modelo de cidade na periferia nacional. (BATISTA DE DEUS, 2002, p.30).

Dentro da Mesorregião Sul de Goiás, o município de Catalão localiza-se na Microrregião de Catalão, com uma área de aproximadamente 3.778 km² (mapa 02). Destaca-se no espaço brasileiro por sua posição geográfica estratégica: da sede é possível alcançar o restante da Região Centro-Oeste, a Região Norte, a Nordeste, a Sul e a Sudeste do Brasil por rodovias, esta também por ferrovia. Faz divisa com a região do Triângulo Mineiro de Minas Gerais, dista cerca de 300 Km da capital federal, Brasília, e 270 Km da capital estadual, Goiânia.

De acordo com os critérios de divisão de Goiás em regiões, Catalão pertence ao Sudeste Goiano, no qual a maioria dos municípios fronteiriços pertenceram a Catalão antes de se emanciparem. Na sequência, o mapa 02 apresenta a Microrregião de Catalão, cujo principal município é o que lhe dá nome.

Mapa 02 - Estado de Goiás – Microrregião de Catalão, 2010.



Em relação aos aspectos naturais, Catalão possui um clima Tropical de Altitude. E quanto à geologia, o município encontra-se inserido sobre rochas Pré-Cambrianas, constituídas por metassedimentos do Grupo Araxá, dobradas e metamorfozadas pelos Ciclos Uruçuano e Brasileiro, configurando-se dentro da Faixa Brasília. Os aspectos climáticos, aliados à disposição topográfica do município de Catalão, que conta com extensas chapadas, e a cobertura pedológica contribuem para a diversificação e a modernização agrícola na região (FERREIRA, 2003).

Na área de chapada do seu distrito, Santo Antônio do Rio Verde, concentram-se latifúndios que utilizam alta tecnologia e dedicam-se à produção de soja e milho principalmente. Na comunidade pesquisada, mais próxima da sede municipal, predominam pequenas e médias propriedades que tradicionalmente praticavam agricultura e pecuária de subsistência cujos excedentes se destinavam ao mercado regional; mas, nas últimas décadas, vem se diversificando o plantio nessa área e se modernizando a agricultura e pecuária.

Catalão originou-se do movimento das Bandeiras que adentravam o interior do Brasil em busca de riquezas como pedras e metais preciosos e/ou índios para escravizar. Entre 1722 e 1723, durante a passagem da comitiva de Bartolomeu Bueno da Silva Filho pela região, vinda de São Paulo, em direção à região da cidade de Goiás Velho à procura de minérios, um pequeno grupo ficou no lugar, próximo ao Córrego do Almoço¹, afluente do Ribeirão Pirapitinga, e plantou roças para o abastecimento da comitiva. Essa versão consta no Plano de Desenvolvimento Urbano de Catalão (PDDU, 2001).

Desse grupo fazia parte o capelão da Bandeira de Bartolomeu Bueno da Silva Filho, Frei Antônio, de Catalunha, por isso apelidado de *Catalão*. Desse apelido teria se originado o nome da cidade. Da roça do Catalão, originou-se um arraial. Em 1833 o arraial foi elevado à categoria de vila e em 1859 passou à cidade, permanecendo, entretanto, um tanto quanto isolada dos grandes centros devido à inexistência de uma rede de transportes e de comunicação.

Na segunda metade do século XIX, agropecuaristas mineiros migraram para Catalão à procura de áreas maiores para praticar a pecuária extensiva. A pecuária era a principal atividade econômica do município onde também se praticava agricultura que lhes permitia a produção dos meios de vida (arroz, feijão, milho, mandioca) cujos excedentes eram comercializados no mercado local. Predominavam as grandes propriedades, quase sempre pouco produtivas (MENDONÇA, 1998). A ligação histórica de Catalão com o Triângulo

¹ O córrego do Almoço é um dos afluentes do Ribeirão Pirapitinga (ribeirão que corta a cidade de Catalão), cujas nascentes se localizam nas proximidades da BR-050 (que liga Catalão a Uberlândia).

Mineiro foi fortalecida pela construção da Ferrovia Centro Atlântica (FCA) que ligava-os e ambos a São Paulo. A ferrovia impulsionou um movimento de modernização do Sudeste Goiano, aumentando as aglomerações urbanas, segundo Batista de Deus (2002).

A ferrovia entrou em Goiás, em 1914, quando cruzou o Rio Paranaíba, chegando a Goiandira (cidade vizinha a Catalão, a menos de vinte quilômetros de distância). Desde então, as transações econômicas principais são realizadas com o Sudeste do país, proporcionando grande desenvolvimento em várias fases da história da mesorregião [...]. (BATISTA DE DEUS, 2002, p.19).

A FCA é uma extensão dos trilhos da Ferrovia Mogiana formando a Estrada de Ferro de Goiás, como mostra o mapa 03, que também mostra as cidades goianas criadas a partir da implantação das ferrovias. A Estação Ferroviária de Catalão (foto1), desativada em 1970, foi transformada em museu histórico da cidade no ano de 2000. A ferrovia hoje serve principalmente ao escoamento dos minérios e à importação de produtos para as indústrias do município.

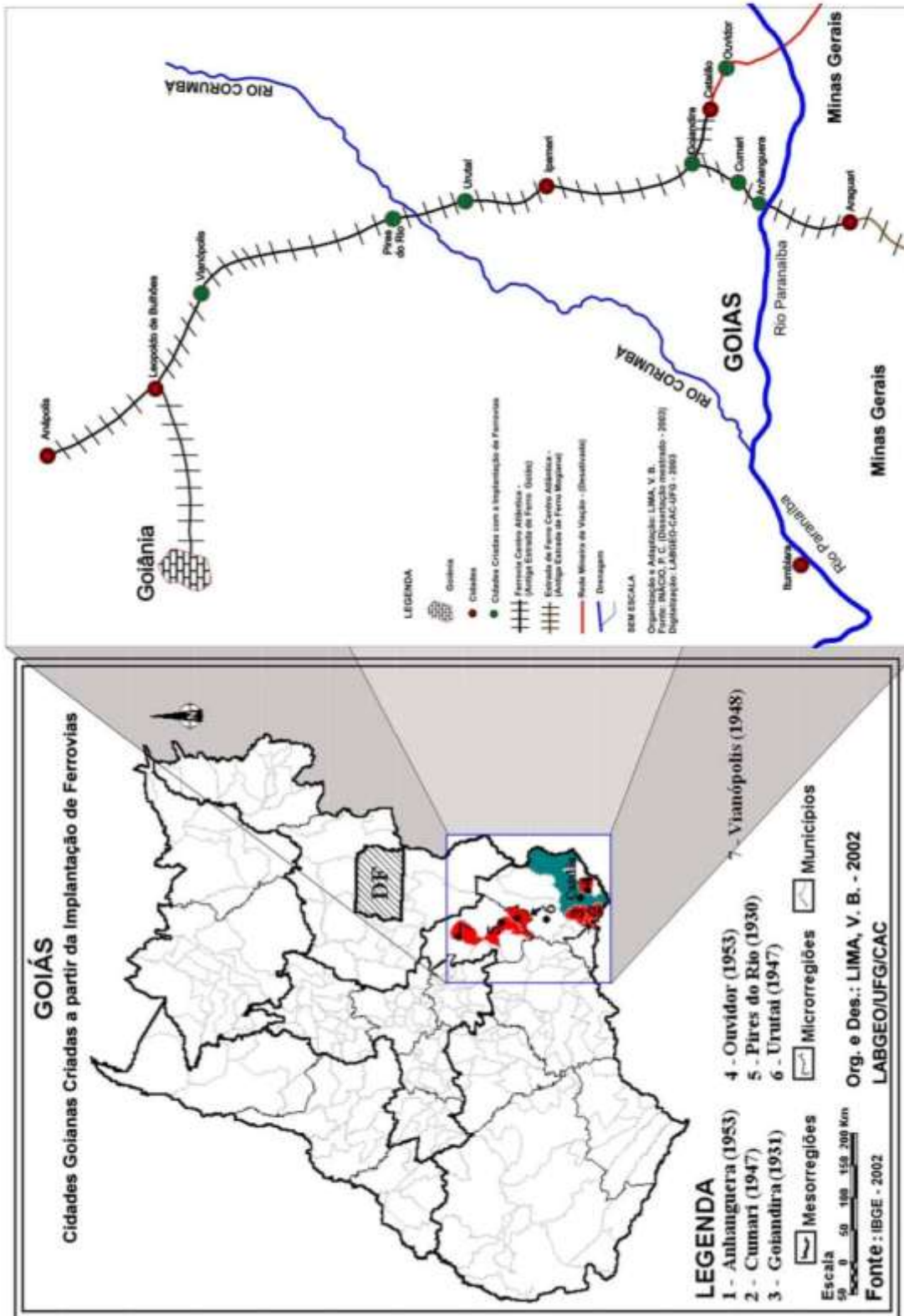
Foto 01 – Estação Ferroviária de Catalão (GO): destaca-se a importância da ferrovia para o município, para a Microrregião e para todos os municípios pelos quais passava.



Fonte: COSTA, C. L. da (2004).

Com a ferrovia, a agropecuária teve um incremento e surgiram charqueadas para o processamento e exportação de carne e gerou um processo de valorização das terras no Sul de Goiás. Sua construção trouxe migrantes de diversas origens, como a portuguesa, para o município. Migrantes portugueses acabaram se organizando em comunidades rurais, estabelecendo famílias em Catalão, inclusive na Comunidade Morro Agudo (Cisterna).

Mapa 03 – Goiás: cidades goianas criadas a partir da implantação de ferrovias



Os anos de 1930 marcaram a transferência da capital do estado de Goiás do Centro-Oeste goiano, Cidade de Goiás, para o Centro-Sul do estado, Goiânia, o que gerou um intenso fluxo migratório para a nova capital e, com isso, alguns municípios ficaram estagnados por algum tempo, como foi o caso de Catalão.

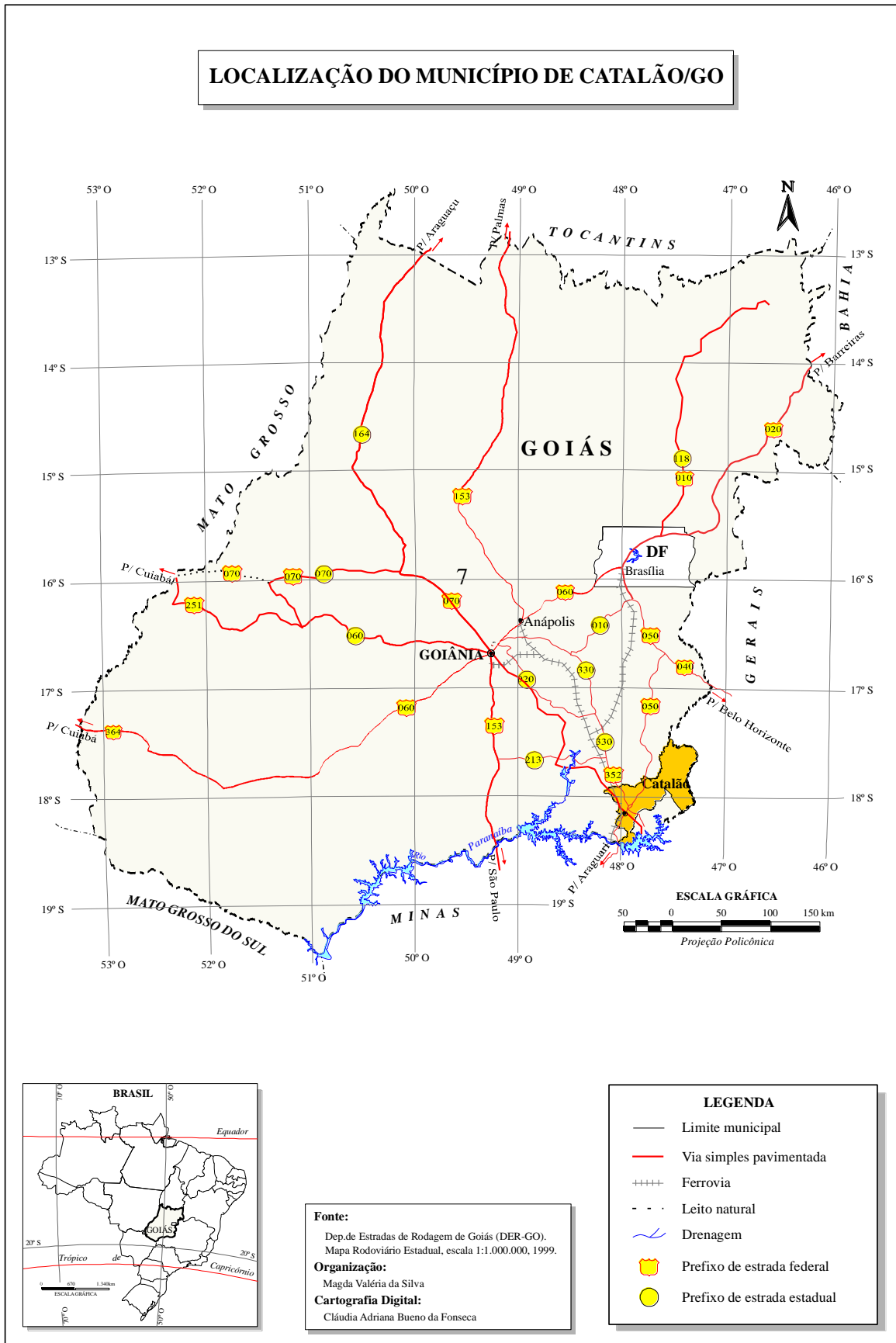
Os anos de 1940 foram marcados pela crise do transporte ferroviário e pelos investimentos em construção de rodovias. Na década de 1950 foi construída, porém não pavimentada, a Rodovia BR-050, que liga São Paulo a Brasília, passando por Catalão. (mapa 04).

De 1930 ao início da década de 1970 foi um período de estagnação econômica para alguns municípios do Sudeste Goiano, como foi o caso de Goiandira e Ipameri (vide mapa 02), que tiveram significativo retrocesso em suas populações, pois eles se desenvolveram a partir da ferrovia. Com a estagnação do transporte ferroviário e os investimentos em rodovias, na década de 1970 esses municípios também sofreram retrocesso econômico.

O período da ditadura militar no país (1964-1985) teve como característica marcante o “milagre econômico”, um período de crescimento econômico “artificial”, com grandes investimentos feitos pelo Estado e com a abertura econômica do país ao capital internacional. Ao “milagre” sucederam a inflação descontrolada e a crise da dívida externa. No contexto do “milagre” econômico, o governo federal investiu na extração mineral para exportação e para tornar o país autossuficiente em fertilizantes, por exemplo, requeridos pela modernização da agricultura. Assim, das pesquisas iniciadas nos anos de 1960 resulta a instalação de mineradoras em Catalão na década de 1970.

As jazidas minerais do município de Catalão e do vizinho Ouvidor atraíram empresas mineradoras que formaram o Complexo Mineral Catalão-Ouvidor. Segundo Lima (2003), nas jazidas desse complexo estão 35% das reservas brasileiras de fosfato, uma das únicas três reservas do mundo de nióbio, reservas de titânio, vermiculita e outros. As empresas desse ramo que estão no município são a Mineração Catalão Ltda (Grupo Anglo American), que explora nióbio, a Copebrás S/A, também do grupo Anglo American, e a Vale Fértil (inicialmente estatal, Goiasfertil), que exploram fosfato.

Mapa 04 - Localização do Município de Catalão (GO) - malhas rodoviárias e ferrovias estaduais e federais.



A partir dos anos de 1970, o município de Catalão (GO) vai viver uma fase de desenvolvimento industrial e urbano. As fotos 02 e 03 mostram as empresas Copebrás S.A. e Vale Fértil, responsáveis pela exploração de fosfato no município.

Foto 02 – Vista aérea da Copebrás S.A em Catalão(GO): empresa exploradora de minério de fosfato no município desde os anos de 1970, fundamental no processo de industrialização e intensificação da urbanização da região.



Fonte: PIRES, C. M. (2008).

Foto 03 – Vista aérea da Vale Fértil em Catalão (GO): empresa instalada no município nos anos de 1970. Trabalha na extração de fosfato e produz fertilizantes. Juntas, Mineração Catalão e a Copebrás (ambas do Grupo Anglo American) e a Vale Fértil foram responsáveis pelo início da industrialização e pela intensificação da urbanização no município de Catalão.



Fonte: PIRES, C. M. (2008).

A vinda das mineradoras para o município ocasionou um processo de industrialização e urbanização que alterou sobretudo as relações campo-cidade e também o fortaleceu como pólo regional na sua Microrregião. Além disso, Catalão entrou na rota dos grandes centros. Houve um aumento significativo da população no município de Catalão e a concentração dessa população na cidade, como mostra a tabela a seguir (tabela 01), enquanto os outros municípios da Microrregião perdiam população.

Tabela 01 – Catalão (GO): evolução da população urbana e rural entre 1970 e 1991

ANO	População urbana	População rural
1970	15.384 – 48,5%	12.006 – 51,15%
1980	30.708 – 78,36%	8.486 – 21,64%
1991	47.123 – 86,46%	7.363 – 13,54%

Fonte: MENDONÇA (1998). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

O período selecionado para análise, segundo os dados da tabela 01, conta com os anos de maior oscilação da população. Entre 1970 e 1980 a população urbana praticamente dobrou, continuando a crescer nos anos de 1990. Esse movimento foi acompanhado pela diminuição da população rural, conforme os dados da tabela. Logo, esse período entre 1970 e 1990 explicita as modificações industriais no município de Catalão de modo geral, bem como, seus desdobramentos na cidade e no campo.

Estudos anteriores já trataram do crescimento populacional e econômico de Catalão, suas causas e consequências, como os trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, dentre outros de Mendonça (1998), Silva (2002), Mendes (2005), Costa (2004), Venâncio (2005) e Santana (2011).

Segundo as análises de Lima (2010), a população do município cresceu, no período citado, em trinta e seis mil quatrocentos e oitenta e uma pessoas, sendo que a cidade recebeu um número maior de pessoas do que o município como um todo. De acordo com Lima (2010), em termos percentuais, o município de Catalão teve um crescimento populacional em torno de 120% nesse período. Os demais municípios da microrregião, no mesmo período, perderam população. Quanto à população rural da região, que em 1970 representava 51% do total, em 2000 não ultrapassou 15,5%, (vinte e cinco mil oitocentos e nove pessoas deixaram o meio rural). Desse modo, concorda-se com as conclusões de Lima (2010) a respeito do crescimento populacional de Catalão:

Mesmo por estes números acima, não há como garantir que as pessoas que chegaram à cidade de Catalão sejam oriundas das cidades da região ou da zona rural. O que deve ter ocorrido é que, com a implantação das empresas mineradoras o afluxo à cidade aumentou, já que a possibilidade de emprego era grande, gerando em torno de dois mil empregos diretos e indiretos e isto passou a ser o principal fator de atração populacional. O movimento migratório rumo à cidade é intensificado e passa a caracterizar não apenas a migração campo/cidade ou intracidades, mas uma migração intrarregional. (LIMA, 2010, p.4).

A década de 1970 também foi um período de migrações de agricultores paulistas, paranaenses e gaúchos para Catalão, que vieram produzir principalmente soja, utilizando modernas máquinas agrícolas e técnicas de plantio, correção e adubação do solo, a partir de financiamentos do governo federal em extensas áreas de terra antes recobertas pela vegetação do Cerrado. O distrito de Santo Antônio do Rio Verde², dotado de extensas áreas planas e agricultáveis, de chapadas ou chapadões, foi o lugar onde esses migrantes mais se estabeleceram. Nessa década de 1970 também se destacaram programas do governo brasileiro para o desenvolvimento da agricultura no Cerrado, como o PRODECER.

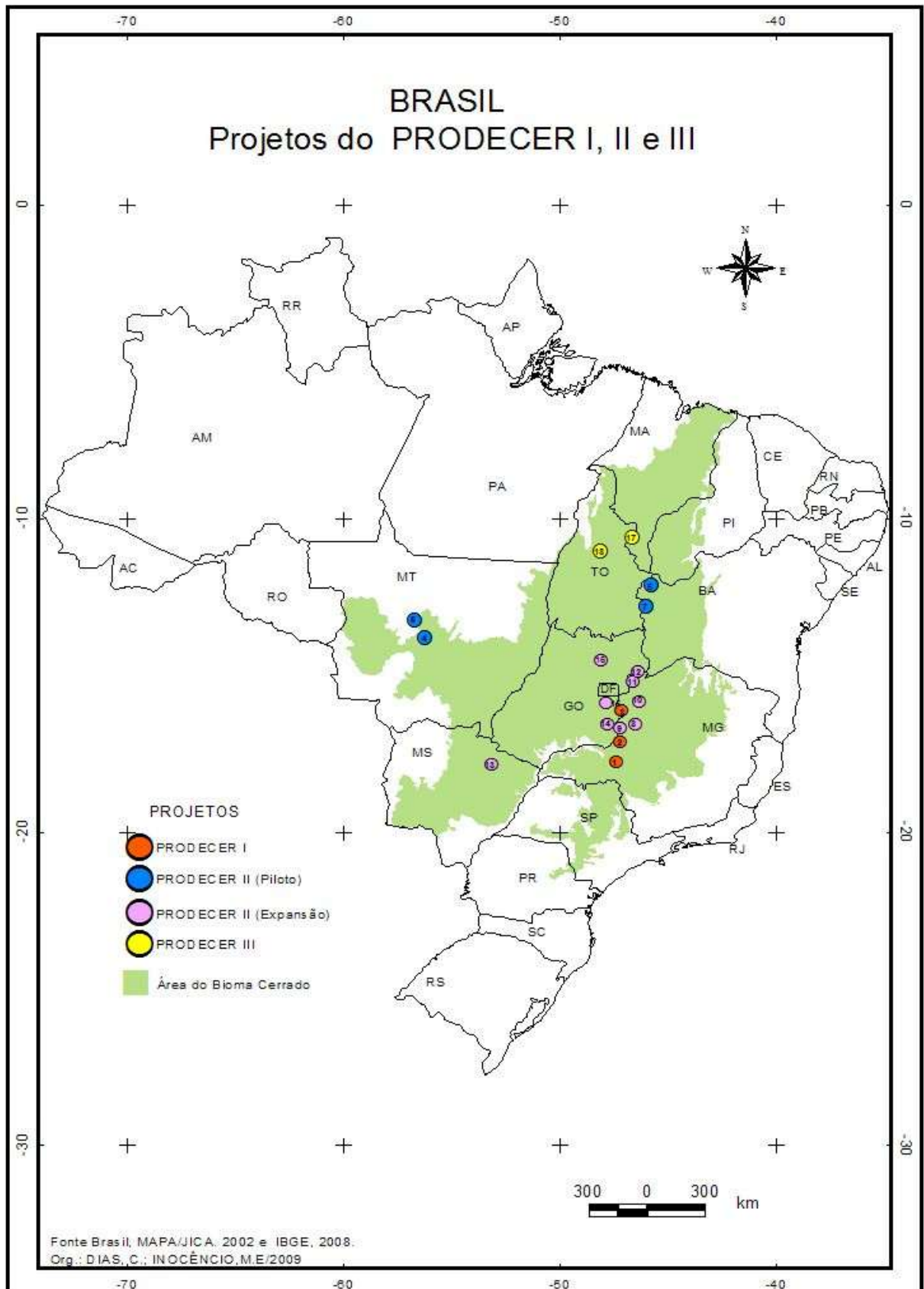
O PRODECER foi criado em 1979 para áreas de Cerrado, fruto de um acordo entre os governos japonês e brasileiro, com o objetivo de desenvolver a agricultura nessas áreas. Segundo Matos (2011),

[...]o PRODECER, também conhecido como JICA (Japan International Cooperation Agency), funciona sob sistemas cooperativistas e é coordenado pela Companhia de Promoção Agrícola (CAMPO), da qual 51% das ações são controladas por capitalistas nacionais e 49% por japoneses. (MATOS, 2011, p. 98).

O PRODECER começou a ser desenvolvido em 1980, acontecendo em etapas, como mostra o mapa 05. De Minas Gerais, se estendeu para a Bahia e para a região Centro-Oeste, em 1987, destacando-se, no Sudeste goiano, os municípios de Campo Alegre de Goiás e Ipameri, cujo projeto foi denominado de “Paineiras”. Desse modo, expandia-se o uso de alta tecnologia no campo pelas regiões do Brasil (mapa 05) e do sistema empresarial, com culturas destinadas à exportação e às agroindústrias. Segundo Matos (2011), o programa atinge seus objetivos à medida em que promove a expansão de *commodities* na Região Centro-Oeste, na Bahia e em Minas Gerais, divulgando as potencialidades agropecuárias do Cerrado.

² Até 1880 os municípios circunvizinhos da Microrregião de Catalão faziam parte do município de Catalão e, mais tarde foram se emancipando, restando apenas Santo Antônio do Rio Verde, que ainda é distrito de Catalão.

Mapa 05 – Brasil: Projetos do PRODECER I, II e III



No entanto, a década de 1980 marcou a diminuição dos investimentos governamentais na agricultura, reduzindo, principalmente, incentivos como o crédito rural, fortalecendo as políticas de cunho neoliberais na economia brasileira, reforçando o papel do setor privado na agricultura. Essas ações se materializam no fortalecimento das multinacionais do agronegócio que, financiam, controlam e monopolizam as exportações, atendendo às novas lógicas do mercado capitalista.

Tradicionalmente, em solos de Cerrado praticava-se a pecuária bovina de forma extensiva. As plantações de arroz, feijão, milho eram mais praticadas nos solos de “cultura”, manchas de mata, que não requeriam insumos (adubos, agrotóxicos). A técnica para produzir no Cerrado e modernizá-lo foi consequência da “Revolução Verde” estadunidense adotada no Brasil.

A implantação da “Revolução Verde” no campo provocou alterações profundas nas relações sociais de produção e a concentração de terras, por isso é chamado de “modernização conservadora”. Uma vez retirada a vegetação primeiramente se plantava o arroz por duas ou três safras para “amansar” a terra, depois é que se iniciava a plantação de soja e milho. Esse processo começou na década de 1970, foi se estendendo e se ampliando até que, dos anos de 1990 em diante, com o crescimento do mercado externo, a produção de soja e milho da Microrregião de Catalão aumentou enormemente. As tabelas 02 e 03 mostram essa evolução da produção de soja e milho nos maiores municípios da Microrregião de Catalão. O período de 1990 a 2010 foi selecionado por refletir o significativo aumento na produção da soja e do milho nos principais municípios produtores desses grãos dentro da Microrregião de Catalão.

Tabela 02 – Produção de soja (t) nos maiores municípios produtores da Microrregião de Catalão – 1990-2010

Municípios	1990	1995	2000	2005	2010
Catalão	26.400	55.500	129.000	238.500	158.100
Campo Alegre	28.500	45.000	85.000	176.000	161.200
Ipameri	30.000	47.600	103.000	207.900	230.400

Fonte: SIDRA/IBGE (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Tabela 03 – Produção de milho (t) nos maiores municípios produtores da Microrregião de Catalão, 1990-2010

Municípios	1990	1995	2000	2005	2010
Catalão	9.900	25.200	72.480	77.000	108.500
Campo Alegre	12.480	43.800	32.448	38.500	92.496
Ipameri	4.900	46.800	76.050	84.000	109.270

Fonte: SIDRA/IBGE (2011) Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Catalão, Campo Alegre e Ipameri tiveram elevados crescimentos na produção de soja e de milho entre 1990 e 2010 devido ao aumento da produtividade e da área plantada para o que os financiamentos do governo federal foram essenciais. Pequenos e médios produtores ou viam-se obrigados a ceder suas terras (por venda ou arrendamento) aos grandes ou a tentar aderir a essa produção.

Na tabela 04 são apresentados os dados sobre a produção de milho e soja no município de Catalão (GO), entre os anos de 1980 e 2010. Fica claro que, com o passar dos anos, após a “Revolução Verde” ter se expandido no campo, a produção por hectare aumentou e também a produtividade, não só pelo aumento da área plantada mas principalmente pelo uso de técnicas de plantio.

Tabela 04 – Evolução das culturas de milho e soja no município de Catalão (GO): 1980-2007

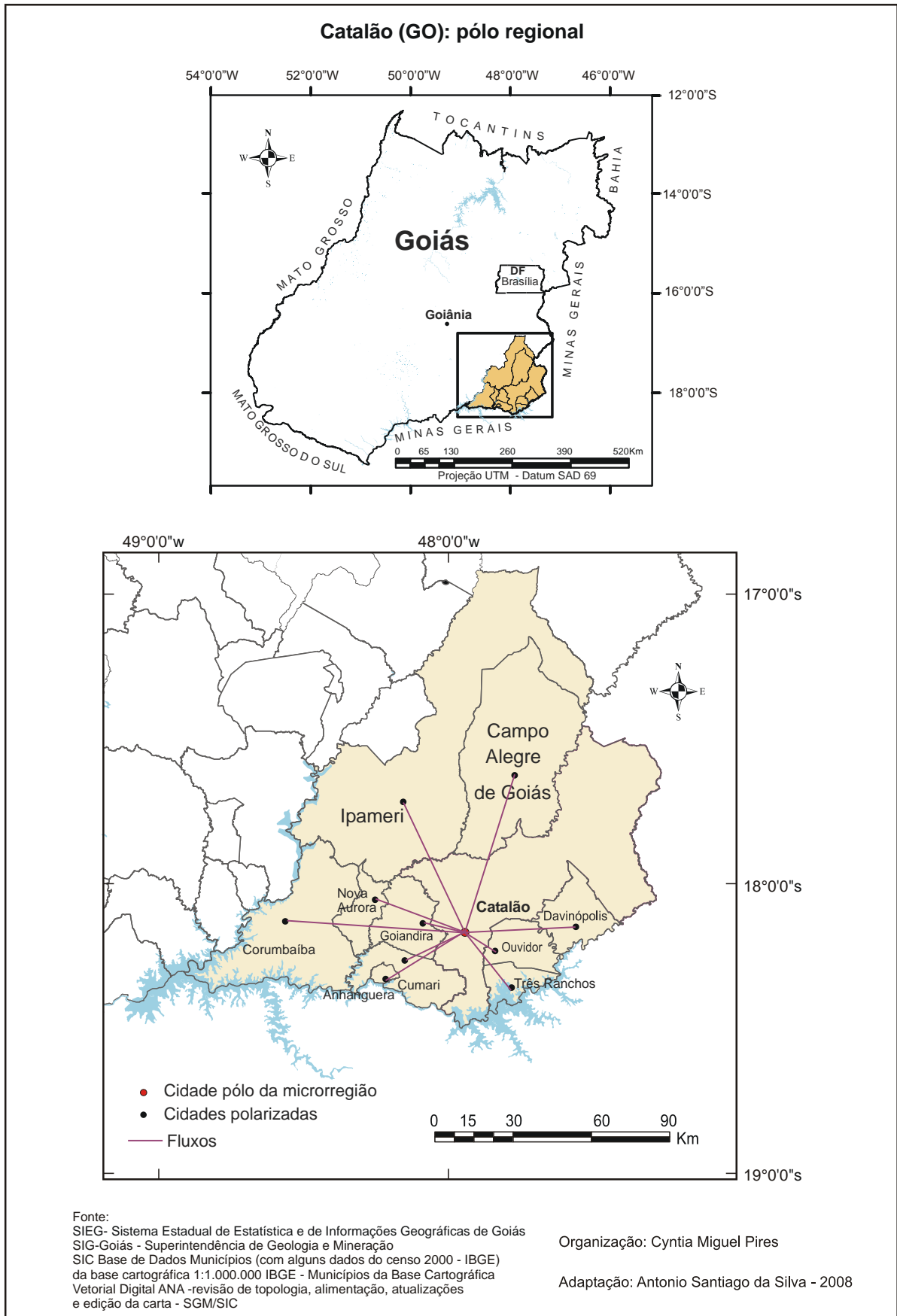
Anos	Milho		Soja	
	Produção (t)	Área colhida (ha)	Produção (t)	Área colhida (há)
1980	5.272	3.564	681	723
1985	7.232	4.172	15.461	9.575
1990	9.900	3.500	26.400	22.000
1995/6	24.000	6.000	70.000	33.000
2000	72.480	11.900	129.000	48.000
2005	77.000	11.000	238.500	75.000
2010	108.500	11.562	158.100	51.000

Fonte: SIDRA/IBGE (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Nesse período, o processo produtivo que ocorria em Catalão atraiu migrantes de outras regiões do país, bem como população dos municípios próximos. E, conseqüentemente, foi se consolidando uma estrutura urbana com condições para o consumo coletivo e também passou a atender os municípios vizinhos, oferecendo serviços como os relacionados à saúde e educação.

O mapa mapa 06 mostra o raio de polarização do município de Catalão sobre outros municípios.

Mapa 06 – Catalão (GO) – Pólo regional, 2008



Segundo Silva (2002), todos esses fatores que inseriram Catalão na rede rodoferroviária, projetaram uma vantagem locacional importante para o município, o que atraiu investimentos de capitais públicos e privados. O setor de prestação de serviços para as cidades da sua Microrregião cresceu, tornando Catalão polarizador frente a esses municípios. Esses fatores foram acompanhados pelo crescimento da população total do município havendo, segundo Tristão (2011), um movimento migratório das demais cidades da Microrregião a partir de então, como mostram os dados da tabela 05:

Tabela 05 - População da Microrregião de Catalão (GO), 1970-1991

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO RESIDENTE			EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE EM %	
	1970	1980	1991	70 a 80	80 a 91
Anhanguera	1.081	716	869	-33,8	21,4
Campo Alegre	4.457	4.380	4.534	-1,7	3,5
Catalão	27.338	39.168	54.486	43,3	39,1
Cumari	4.977	3.775	2.888	-24,2	-23,5
Davinópolis	3.205	2.449	2.119	-23,6	-13,5
Goiandira	6.033	5.718	5.374	-5,2	-6,0
Ipameri	20.510	20.388	20.764	-0,6	1,8
Nova Aurora	2.166	1.927	1.842	-11,0	-4,4
Ouvidor	3.928	3.441	3.702	-12,4	7,6
Três Ranchos	3.248	2.259	2.262	-30,4	0,1
Total	76.943	84.221	98.840	9,5	17,4

Fonte: SANTANA, A. T. de (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Os dados da tabela 05 mostram que a população total de Catalão teve um significativo crescimento depois da década de 1970. A reestruturação do processo produtivo no município atraiu pessoas de outros municípios da Microrregião. O período selecionado é o que reflete o maior crescimento do município de Catalão, a ampliação industrial, urbana e de serviços que o tornaram polarizador de sua microrregião.

Assim, a partir dos anos de 1980, novos arranjos espaciais foram definidos no município de Catalão/GO. Cresceu o número de empregos, o comércio e o setor de serviços aumentaram e se diversificaram. Para atender a demanda por ensino foram criadas escolas, cursos profissionalizantes (SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), universidades, como o Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC) e o Campus da Universidade Federal de Goiás (CAC/UFG).

Na década de 1990, o Distrito Mínero-Industrial de Catalão (DIMIC), que tinha sido criado em 1978 mas que passara a década de 1980 ocioso, e a política de incentivos

fiscais e outros benefícios concedidos trouxeram para Catalão diversas empresas como a John Deere Brasil e a Mitsubishi Motors Corporation Brasil (MMCB).

Em 2011, Catalão possuía indústrias de diversos setores, de acordo com Santana (2011).

Seu parque industrial atualmente é diversificado, 25 (vinte cinco) empresas estão instaladas dos ramos de adubos e fertilizantes, peças e acessórios para veículos, equipamentos para irrigação agrícola, tecelagem de fios de algodão, fabricação de artefatos para o uso da construção civil, montagem de veículos e montagem de máquinas agrícolas. (SANTANA, 2011, p. 90).

A década de 1990 marcou a desconcentração industrial da Região Sudeste do Brasil e, na disputa pela instalação das empresas, os municípios passaram a oferecer, a partir de então, vantagens fiscais, dentre outros incentivos. Catalão entrou nessa disputa, recebeu e continua recebendo, em 2012, diversas indústrias.

O município de Catalão, embora tenha pouco mais de 80 mil habitantes, em 2012, dos quais a maior parte vive no meio urbano, conforme o IBGE é uma cidade pequena, mas, por possuir características singulares, como indústrias e serviços, dentre outras, alguns autores, como Batista de Deus (2002), Silva (2002), Pires (2008), caracterizam-no como cidade média nas suas pesquisas. Segundo Silva (2002), além das riquezas do subsolo e em água e da grande área agricultável, Catalão apresenta como vantagens para a instalação dos mais diversos tipos de indústria a rede rodoferroviária de transportes e a localização estratégica em relação aos grandes centros urbanos do Brasil.

No entanto, o avanço do capitalismo na ocupação do Cerrado pela monocultura trouxe consigo intensa degradação ambiental, concentração de terras, exploração dos trabalhadores e expropriação de muitos pequenos produtores. Os pequenos produtores que permaneceram em suas propriedades se viram obrigados a adequar sua produção para poder direcioná-la ao mercado. Por isso, inicia-se logo após a instalação dos grandes projetos agropecuários da década de 1980, uma produção com finalidades comerciais de hortifrutigranjeiros, principalmente frango, tomate e alho.

O alho cultivado na região, principalmente na Comunidade Morro Agudo (Cisterna), foi uma importante cultura para o município, colocando-o em posição de destaque no cenário goiano. A produção do alho começou em Catalão em 1980, intensificando-se a partir de 1986. No entanto, com o aumento da importação do alho chinês, entre 1994 e 1996, devido à queda do preço no mercado internacional, houve uma significativa redução da área cultivada no município.

Mendonça (1998) trata da modernização agrícola em Catalão, da persistência dos pequenos produtores e do cultivo de alho na região pesquisada.

A modernização agrícola não eliminou os pequenos produtores que desenvolveram estratégias – algumas – consequências do processo modernizador. Dentre elas destaca-se a especialização de cultivos para o mercado, associada à manutenção da agricultura de subsistência, ambas com trabalho predominantemente familiar. A expansão do cultivo de alho e de outras culturas (hortaliças, feijão, tomate, frutas etc.) evidencia que a tese modernizadora não se efetivou como anunciada pelos progressistas, que preconizavam o fim do modo de viver e produzir dos camponeses. (MENDONÇA, 1998, p. 59).

Segundo Mendes (2005), que contou com a estatística da AGR/CAT (Secretaria de Agricultura de Catalão), aproximadamente 90% da produção do alho ocorre em áreas menores de cem hectares. O alho precisa ser plantado em solos férteis e receber irrigação. Quanto à mão-de-obra envolvida nessa cultura, a autora destaca que:

A cultura de alho envolve o emprego de muitos trabalhadores temporários, principalmente para o plantio (março a maio) e para a colheita (setembro e outubro). Geralmente, a tarefa é realizada entre 2 e 4 dias o que depende do tamanho da área cultivada (em média ½ha a 6ha) e do número de trabalhadores contratados (em média 4 – 15 trabalhadores). Nos últimos anos, a forma de contrato usual é o empreito. Nessa fase, os produtores recorrem ao excedente de trabalhadores volantes disponíveis na periferia da cidade de Catalão, porque nesse período, todos os trabalhadores das comunidades estão ocupados com o seu plantio e, posteriormente, com a limpeza e colheita em suas propriedades, não sendo possível a troca de dias de serviço ou a demão entre eles, justificando o grande emprego de trabalho externo. A limpeza da área cultivada (alho) é feita pela mão-de-obra familiar, exceto quando a área cultivada é muito grande. (MENDES, 2005, p. 212).

A autora afirma em sua pesquisa que a produção de alho no município de Catalão levou ao aumento da prestação de serviços de assistência técnica pelo governo aos pequenos produtores na região, com mais efetividade e regularidade, que tinha se iniciado na década de 1970 com a criação da EMATER (Associação de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural). Além disso, também aumentaram o acesso ao crédito, o cultivo irrigado, a melhor remuneração do trabalho, dos rendimentos e da qualidade de vida (MENDES, 2005). Em 2011, a comunidade ainda o tinha como principal produto cultivado e comercializado.

Foto 04 – Produção do alho na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) em Catalão (GO): a foto retrata uma das áreas onde pequenos produtores cultivam alho. Há na Comunidade áreas onde antes se produzia em regime de cooperativa. Em 2011 foram separadas, sendo a produção individual.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

A remuneração dos capitais investidos na agricultura do município dita novas exigências à cidade e ao campo. Os espaços urbano e rural se transformam para atender aos novos interesses. A reestruturação do processo produtivo demanda novas habilidades e conhecimentos que chegam à educação e às escolas do município.

Assim, é nesse contexto de transformações e de exigências que apresenta-se o lugar pesquisado, a Comunidade Morro Agudo (Cisterna), analisando-se as relações que se estabelecem entre a Comunidade e a escola e, a partir de uma leitura em que se utiliza os conceitos-chaves da Geografia, destacando as relações espaço-lugar, a paisagem e as redes sociais.

2.2 Comunidade Morro Agudo (Cisterna): formação socioespacial e histórica

A Comunidade Morro Agudo (Cisterna), na qual se localiza a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, dista aproximadamente 25 km da cidade de Catalão. O acesso se dá pela BR-050, no sentido Catalão-Brasília, sendo 17 km de rodovia asfaltada até um trevo de

acesso e depois mais 8km em estrada de terra até a sede da comunidade, onde se localizam a escola atual e a antiga sede, uma quadra de esportes, um “orelhão” (telefone público) e a Vila Sucena.

Conforme a legislação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96), cabe aos municípios oferecer a Educação Infantil e de forma pública e gratuita. O município de Catalão é responsável pelo funcionamento, fora de sua sede, de algumas turmas no núcleo urbano de Pires Belo e pela Escola Municipal Maria Conceição M. Silva, que atende do berçário ao 3º ano do Ensino Fundamental, pela Escola Municipal Santa Inês, localizada na Fazenda Martírios, e que oferece do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, a Escola Municipal São Bento, que tem do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e localiza-se na Fazenda Vale do Rio Grande – todas essas no distrito de Santo Antônio do Rio Verde.

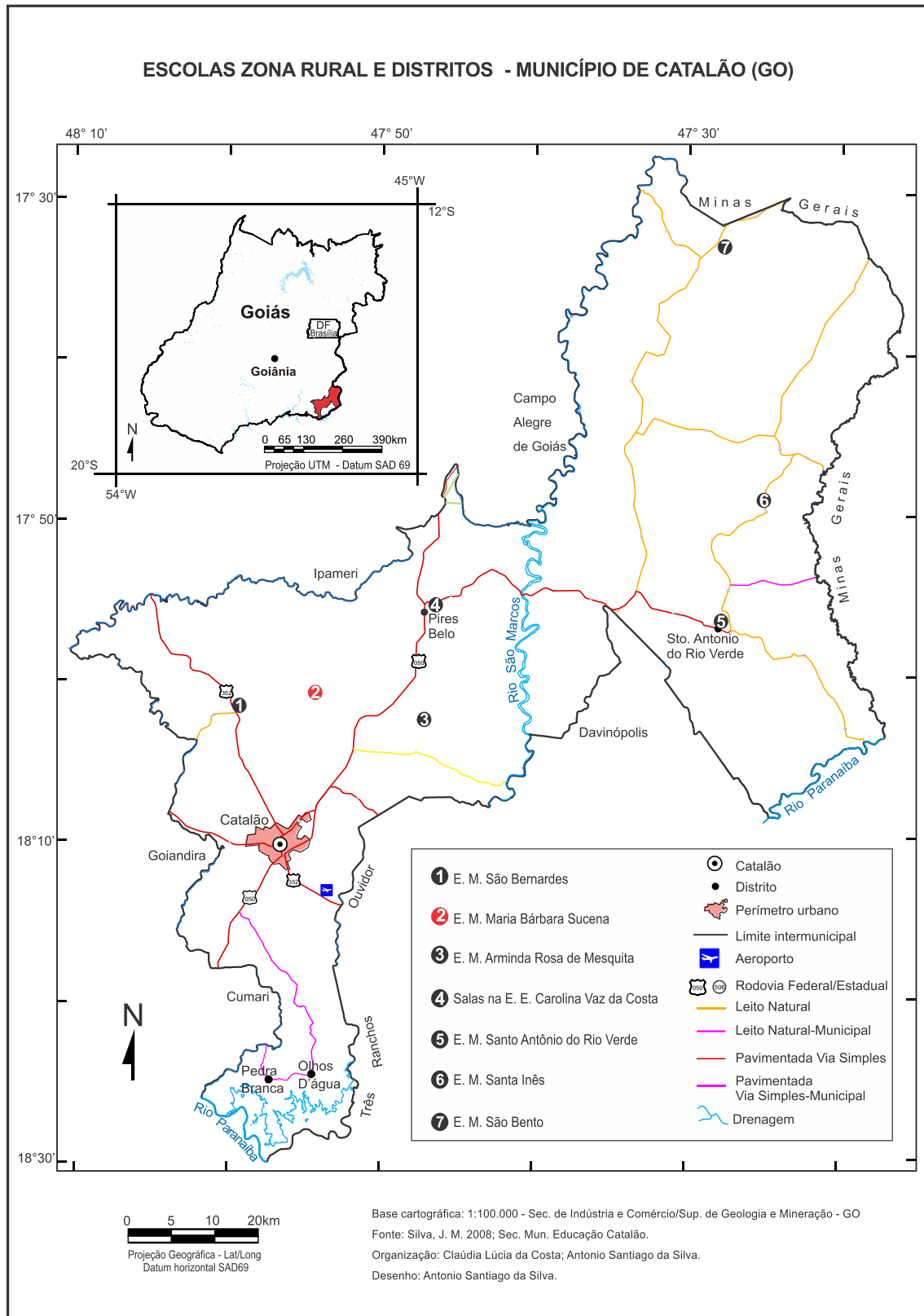
A Escola Municipal São Bernardes, localizada na fazenda Tambiocó, espaço rural de Catalão, atende do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. A Escola Municipal Maria Bárbara Sucena (EMMBS), localiza-se na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) e oferece do Jardim II da Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental. A Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita oferece do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental e situa-se na Fazenda São Domingos. No mapa 07 localizam-se as escolas municipais situadas no campo em Catalão, com destaque para a EMMBS (foto 05).

Foto 05 – Escola Municipal Maria Bárbara Sucena: a foto mostra a sede atual da escola, em alvenaria, que fica na Vila Sucena e recebe alunos de toda a Comunidade e de outras próximas.



Autora: COSTA, C. L. da (2010).

Mapa 07 – Escolas Rurais: município de Catalão (GO) – 2010.



A Escola Municipal Maria Bárbara Sucena (foto 05), segundo a Secretaria Municipal de Educação de Catalão, está em seu vigésimo ano de funcionamento e atende um total de 121 alunos do Jardim II (Educação Infantil) ao 9º ano (Ensino Fundamental), oriundos das seguintes comunidades: Ribeirão, Coqueiros, Olaria, Cisterna, Samambaia, Mata Preta e Custódia. Entre professores, funcionários administrativos, merendeiras, faxineiras, motoristas conta com vinte e cinco servidores.

No interior de Goiás, a palavra “comunidade”, até a década de 1970 aproximadamente, não era utilizada. Ela passou a ser utilizada depois que a Igreja Católica criou o movimento das CEBs, Comunidades Eclesiais de Base, a partir do que construiu Centros Comunitários para celebrações religiosas na cidade e no campo. Esses centros precedem a criação de uma capela ou igreja propriamente. No meio rural eles foram construídos próximos às escolas que já existiam ou em propriedades onde já era costume celebrar missas na casa da família que doava um terreno. Um outro fato que influenciou o uso da palavra “comunidade” foi a assistência técnica (extensão rural) que passou a ser oferecida pelo governo estadual na mesma época. Antes de se consolidar o uso da palavra “comunidade *tal*” era comum se dizer apenas o nome do lugar às vezes antecedido da palavra “região”, por exemplo: região dos Coqueiros ou simplesmente “Coqueiros”. (VENÂNCIO, 2005).

A denominação “Cisterna” surgiu na região do “Morro Agudo” quando, em busca de água, que era escassa, foram furadas algumas cisternas (poços) sem sucesso, até que, enfim, foi encontrada água. Segundo um dos moradores mais antigos, entrevistado 01: “assim meu pai contava, fizeram uma cisterna aqui, ela deu água, hoje ela até já acabou, não existe mais, mas como era novidade, ficou se chamando o lugar por Cisterna”³. A região do Morro Agudo é subdividida em comunidades, a da Olaria e a pesquisada, a da Cisterna, chamada também de Comunidade Morro Agudo (Cisterna). Assim, durante a pesquisa serão utilizadas as duas denominações para a região.

O morador, entrevistado 01, afirmou ter nascido, sido criado e vivido na comunidade há 62 anos. Sua propriedade é herança dos pais, que a herdaram dos avós dele. São, ao menos, três gerações de pessoas da mesma família morando na comunidade.

A história do lugar está ligada à família Sucena (um de seus membros dá nome à escola – Maria Bárbara Sucena) e de outras famílias que ali vivem há gerações e que foram repassando suas terras aos descendentes que continuaram vivendo nesse lugar. Vários

³ Entrevista feita pela autora com morador antigo da Comunidade (entrevistado 01), descendente de portugueses, cuja família se estabeleceu na região e a propriedade foi passando de geração em geração. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2010.

membros da família Sucena moram na Comunidade, como relatou em entrevista o morador da Comunidade (entrevistado 01): “tem até um pé de sucena aqui, cê conhece o que que é sucena? Eu brinco que ele tem mais de cem ano, ele dá uma flor bonita, e foi a minha vó que plantou”. O relato caracteriza o sentimento de pertencimento ao lugar, a ligação da família com a terra.

A região do Morro Agudo (Cisterna) possui cursos d’água com pouco volume, pois é um local elevado de onde surgem nascentes que aos poucos vão formando córregos. O Cerrado, vegetação original, foi quase totalmente substituído pelas pastagens nas terras de Cerrado e campo e também por lavouras nas terras de cultura, terras mais baixas (MENDONÇA, 1998). Segundo o autor, ainda existem alguns pequenos trechos de matas de galerias e “capoeiras” nas áreas mais acidentadas. As sedes das fazendas foram construídas ao longo dos córregos, em áreas de solos férteis e pela facilidade de armazenar água, por intermédio de açudes. A eletrificação rural, ocorrida na década de 1980, aproximadamente, contribuiu para que alguns sítiantes construíssem suas sedes em áreas mais elevadas, pois a energia elétrica possibilita levar água a essas áreas com bombas e motores.

Na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) há o predomínio de pequenas e médias propriedades com cultivos de alimentos básicos, pecuária leiteira e cultivo comercial do alho.

O desenvolvimento da produção do alho nos anos 1980 atraiu levas de migrantes e ocasionou relativo parcelamento das propriedades, propiciando uma rotatividade dos moradores (MENDONÇA, 1998). Aos poucos, foram chegando famílias, quase todas oriundas do Nordeste, que se fixaram em ranchos e trabalhavam no cultivo do alho, assim foi se formando a Vila Sucena e depois foi construída a escola. Nesse momento, enquanto em geral aumentava a população urbana e a rural diminuía, conforme dados já apresentados anteriormente, a Comunidade Cisterna, além de manter parte da sua população, também recebia os nordestinos que chegavam à procura de trabalho.

Com o declínio do cultivo do alho e com o crescimento industrial e urbano de Catalão, muitos moradores da Comunidade Cisterna, que tinham pequenas propriedades, venderam, alugaram, arrendaram ou deixaram suas terras, às vezes pagando alguém para tomar conta da propriedade. Ao mesmo tempo, os nordestinos continuaram na Comunidade e outros foram chegando, aguardando construção de mais casas na Vila Sucena, assim, por um lado a Comunidade como um todo perdeu moradores, por outro, a Vila cresceu.

Os moradores relataram muitos benefícios trazidos pelo alho, como a conquista da escola na comunidade, a formação da Vila Sucena que fornece aos produtores a mão-de-obra, alguns serviços urbanos. Na Vila Sucena inicialmente eram cinco casas apenas e, em 2011,

são mais de trinta. As casas foram construídas pela Prefeitura Municipal de Catalão com placas de cimento, alguns moradores já as melhoraram. A foto 06 mostra algumas casas da Vila Sucena, também conhecida como “Vila dos Baianos”, por abrigar migrantes de origem nordestina. Apesar de não serem de alvenaria, os moradores têm algum acesso a produtos e serviços como antenas parabólicas em algumas casas, motos e carros.

Foto 06 - Vila Sucena na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): as casas foram feitas de placas de cimento, algumas já foram modificadas, outras não. As antenas parabólicas estão presentes, bem como o rádio, os carros e, principalmente, as motocicletas.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

As casas da Vila Sucena seguem um padrão homogêneo definido pelos programas do Estado de habitações populares. Casas feitas de “lajotas”, placas de cimento, pequenas e quentes, lado a lado, levam a urbanização e a padronização das edificações ao campo. Aos poucos, os moradores vão modificando as casas conforme suas condições financeiras, singularizando a Vila. A tendência à urbanização da Vila, como se fosse um bairro dentro da comunidade, contrasta com o modo de vida no campo e as relações de trabalho e culturais do lugar. Desse modo, a Comunidade Cisterna possui singularidades que fazem dela um lugar diferente dos demais lugares do campo em Catalão.

A Associação dos Produtores de Alho, criada na década de 1990, foi extinta com o declínio da produção. As principais atividades dessa Associação eram organizar a produção em sistema de cooperativa e a comercialização do produto. O alho continua sendo

um produto importante para a Comunidade Morro Agudo (Cisterna), em 2011, segundo o morador (entrevistado 01): “nós dizemos que igual o alho aqui num tem”. A comercialização do alho, atualmente, em sua maioria, é feita para o mercado consumidor de Brasília. As fotos 07 e 08 mostram a produção de alho, quiabo e feijão. As demais produções diversificadas são utilizadas para subsistência e, o excedente, é comercializado nas feiras locais da cidade de Catalão.

Mesmo com a produção diversificada, o forte da produção local ainda é o alho, agora não mais produzido coletivamente, não há mais Associação de Produtores de Alho, mas eles produzem individualmente e comercializam também individualmente o produto. Assim, a Comunidade guarda resquícios em seu arranjo espacial da época da alta produção do alho e a Vila Sucena ainda fornece mão-de-obra para os produtores locais.

Foto 07 – Produção diversificada em pequenas propriedades na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): o alho, produzido em maior quantidade, é vendido para outros municípios e as demais culturas são para o sustento da família e comercialização no mercado local e nas feiras do município.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Foto 08 - Produção do alho na Comunidade Morro Agudo (Cisterna). É possível identificar dois tons de verde na lavoura, o verde da borda é feijão. Alguns produtores aproveitam a irrigação do alho e plantam outros produtos para o sustento e para vender o excedente.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Na Comunidade Rural Morro Agudo (Cisterna), a cultura do alho e a educação mais estruturada chegaram na mesma época e foram importantes para a permanência do campesinato (pequenos proprietários de terra e trabalhadores da terra), quando se dizia que ele estava extinto.

Segundo Martins (1990) os termos camponês e campesinato são recentes no vocabulário brasileiro. Se afirmam como identidades políticas, quando os camponeses passaram a reagir e se organizar coletivamente, expressando um confronto entre as classes sociais. Assim, o camponês tem um lugar social, segundo o autor, para além do espaço geográfico no campo, nas estruturas da sociedade.

O conceito de campesinato passou a designar uma diversidade de relações de trabalho e de formas de acesso à terra, em oposição ao latifúndio, apresentando-se em diversas denominações como: parceiros, foreiros, arrendatários, posseiros, proprietários sítiantes, ocupantes, pequenos produtores, entre outros. (MARTINS, 1990, p.22-23).

Desse modo, na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) existe o camponês nas suas diversas formas de acesso a terra e nas diferentes relações de trabalho. Na Comunidade também destaca-se a presença da Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, responsável pela educação da maioria dos filhos dos proprietários e trabalhadores da Comunidade.

A educação chega até o meio rural de Catalão seguindo a lógica da necessidade de escolarização dos moradores do campo para adequá-los às necessidades do processo produtivo. Em 1988 começou no município a nucleação das escolas rurais. As escolas pequenas, com salas multisseriadas, com funcionamento precário, deficiências de infraestrutura e outros problemas, que podiam ser juntadas, fundidas, por estarem relativamente próximas. A EMMBS é resultado de uma nucleação. Isso também se tornou possível a partir da disponibilização de transporte gratuito de alunos e professores, que são levados até à escola núcleo.

A educação acompanha a lógica dos interesses dominantes, de acordo com o contexto histórico, ao longo dos anos. Assim, no campo a educação é tanto para fixação do homem, como para a sua capacitação para as novas tecnologias ou para o consumo. Além disso, há leis, diretrizes, livros didáticos e outros instrumentos que levam à tendência à homogeneização do ensino. Os saberes e os fazeres dos sujeitos e a sua pluralidade, bem como as suas necessidades e o seu lugar, a parte do espaço em que eles vivem cotidianamente, não são considerados na educação escolar de modo aprofundado.

Há um enorme desencontro entre as propostas educacionais e as necessidades dos sujeitos do lugar. Na disciplina de Geografia, pesquisada na tese, há avanços, mas também muitos desafios. Por isso, visa-se nesta pesquisa analisar as práticas de ensino-aprendizagem em uma escola do campo, a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena.

A seguir, descreve-se a trajetória da pesquisa, os caminhos metodológicos que foram escolhidos no desenrolar da pesquisa, de acordo com os objetivos propostos.

2.3 Caminhos e proposições da pesquisa

A pesquisa iniciou-se em 2009 e desde então tem-se procurado, conforme o ensinamento de Pessoa (2007), levantar todas as informações possíveis sobre o tema. Começou-se pelo levantamento da documentação indireta, pesquisa bibliográfica e na *internet*, coleta de alguns documentos e leis que tratam da educação no campo, além de, ao mesmo tempo, ir fazendo o estudo do corpo de teorias que norteiam a pesquisa. A descrição é necessária em alguns momentos, para então, retomar os elementos apresentados fazendo análises.

Da pesquisa bibliográfica e documental constam trabalhos produzidos sobre a escola e entre documentos e leis figuram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os PCNs, a LDB, o PNLCD, dentre outros.

Outro importante momento da trajetória da pesquisa foi o trabalho de campo. Ele foi feito por intermédio da observação participante, denominada por Brandão (1980) de pesquisa participante, dentro de uma perspectiva qualitativa de análise da realidade. Hoje, é indiscutível a necessidade de ir além do simples diagnóstico dos problemas da educação do campo. É preciso analisar como os sujeitos da escola pensam os problemas, como a instituição escolar se coloca no desafio de educar os sujeitos do campo, observar o movimento da escola, o que está na essência dos problemas e apontar proposições.

A pesquisa de campo foi orientada de acordo com os objetivos e procedimentos de compreensão da realidade propostos previamente. O trabalho de campo, associado ao referencial teórico, movimenta o conhecimento, reafirmando ou negando teorias. O contato com a escola pesquisada, assim, não apenas permitiu responder aos questionamentos propostos, mas também, ao longo da pesquisa, trouxe outros questionamentos a serem investigados.

Na trajetória da pesquisa foi essencial conhecer o lugar, as pessoas, saber como elas vivem, suas práticas, saberes, fazeres, religiosidade, enfim, compreender o cotidiano dos indivíduos no lugar e na escola.

A pesquisa de campo foi feita de 2010 até 2011. Em alguns momentos, foi mais intensa, com mais visitas, aplicações de atividades na escola, oficinas, participação em eventos comemorativos da escola e da comunidade, como festa anual da comunidade. As atividades ocorreram em diversos momentos com moradores, alunos, professores e funcionários da escola; cada um desses procedimentos e desses sujeitos deu sua contribuição para a pesquisa.

O registro das informações colhidas foi fundamental para a pesquisa. Foi feito um diário de campo, no qual a pesquisadora registrou suas impressões, suas análises a cada ida à escola; outros registros também foram feitos durante a pesquisa, como fotos, gravações de áudio, filmagens, dentre outros.

A pesquisa se deu também por intermédio de aplicação de questionários. A elaboração dos questionários e dos roteiros de entrevistas foi feita juntamente com o orientador. Essa elaboração não é simples, pois os questionários e entrevistas têm que estar em acordo com as metas da pesquisa, eles têm objetivos a cumprir e são peças-chave no desvelamento da realidade. Os questionários e entrevistas permitiram traçar um perfil da

comunidade que a escola atende e também dos alunos e professores, mostrando sua diversidade.

Confrontando os trabalhos realizados sobre a região com os depoimentos e questionários aplicados e observações, foi possível compreender a formação sócio-espacial e cultural da Comunidade Morro Agudo (Cisterna), a cultura do lugar, a festa, a escola, a diversidade, dentre outros elementos que caracterizam e singularizam o lugar.

A abordagem qualitativa não descarta procedimentos quantitativos de análise como gráficos, tabelas e questionários, no entanto, ela não se limita apenas à apresentação dos dados ao longo do texto. Análises, questionamentos, interpretações e considerações são tecidas a partir dos dados.

Partindo do conhecimento teórico, o trabalho de campo levou a análises e interpretações que permitiram um diálogo teórico-empírico, movimentando, nesse sentido, o conhecimento geográfico. Durante o trabalho de campo e, considerando os objetivos da pesquisa, foram definidos os sujeitos a serem pesquisados, as observações e as formas de registro ao longo da pesquisa.

A observação foi feita de forma direta pela pesquisadora (e indireta por intermédio de entrevistas e questionários), caracterizando uma observação participante, na qual a pesquisadora vivenciou períodos do cotidiano da escola, observando aulas, participando de atividades na escola, vivenciando a rotina dos alunos e professores na escola.

As entrevistas foram realizadas de forma estruturada, por intermédio de perguntas previamente estabelecidas seguindo os objetivos propostos para a pesquisa, e também de forma semi-estruturada, na qual há uma interação maior entre entrevistador e entrevistado nos questionamentos, permitindo obter informações além das previstas.

A amostragem foi definida, conforme o objetivo da pesquisa de analisar o ensino de Geografia na escola, em sua diversidade. Do total de 120 alunos da EMMBS, foram entrevistados e/ou responderam questionários 36 alunos. Essa amostragem foi definida conjuntamente com a coordenação e professores da escola, considerando todas as comunidades e extensões que a escola atende. Como o índice de falta às aulas é elevado, optou-se por selecionar em média cinco alunos de cada comunidade, além disso, buscou-se contemplar alunos das turmas de 6º ao 9º anos. O objetivo foi atingir 30% do total dos alunos da escola, abarcando assim, alunos de toda a região de abrangência da escola, contemplando ao máximo sua diversidade. Assim, mesmo que o índice de faltas fosse elevado nas atividades desenvolvidas com o grupo, haveria um número significativo de alunos por região de abrangência da escola e por série.

Quanto à amostragem dos professores pesquisados, como eles não estavam presentes conjuntamente todos os dias na escola, foi escolhido um dia de maior número de professores presentes e realizada a aplicação dos questionários pela direção. As entrevistas foram realizadas com o professor de Geografia. Algumas informações sobre o perfil dos professores foram obtidas a partir de consultas aos documentos da escola e com a direção. O trabalho com um elevado tamanho da amostra de alunos e professores na pesquisa foi facilitado porque o universo total desses alunos e professores na escola era pequeno, o que permitiu abarcar um quantitativo maior de sujeitos para a pesquisa, adentrando mais na diversidade da escola e nos conhecimentos prévios trazidos por alunos e professores.

No ano de 2009, antes de se iniciarem os trabalhos de campo, foi realizada consulta à Secretaria Municipal de Educação de Catalão que, por intermédio do Secretário Municipal de Educação, se colocou à disposição para a contribuição com a pesquisa. A escola também teve a mesma postura. Sua diretora recebeu a pesquisadora e se colocou à disposição e permitiu as visitas, contribuindo significativamente para o bom êxito da pesquisa.

Por intermédio desse recurso foi possível trazer à tona a memória dos sujeitos, de moradores antigos, que resgataram elementos da tradição e da cultura da comunidade, revelando importantes informações históricas. Durante a pesquisa, encontramos fotos, documentos, consultamos projetos, entrevistas, observamos um pouco da rotina dos alunos e dos professores da EMMBS. Foram momentos de intenso aprendizado.

Nesse sentido, foram entrevistados alunos, professores, funcionários da escola e moradores da Comunidade Cisterna. Seguindo as normas de proteção das identidades dos entrevistados ditadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, ao qual o projeto foi submetido e aprovado, optou-se em denominar os sujeitos da pesquisa de “entrevistados”, assim teremos o “entrevistado 01”, “entrevistado 02”, seguindo no texto ou em nota de rodapé a caracterização desses sujeitos. Ao final das entrevistas foram selecionadas as principais informações coletadas para a transcrição de trechos no texto.

Além das entrevistas, foram feitas observações, consultas bibliográficas e documentais, registros de áudio, fotográficos e aplicados questionários na Comunidade e na escola, foram desenvolvidas atividades com os alunos na escola, como oficina desenvolvida pela pesquisadora, intitulada “Conhecendo meu lugar”, trabalhando a produção de textos, desenhos, mapas mentais, trabalhos de campo na Vila Sucena, dentre outras atividades descritas ao longo do texto e participação em atividades da escola, oficinas, festas, comemorações, atividades com a Comunidade, que serão detalhadas adiante.

Alguns passos nessa trajetória foram fundamentais e marcaram a pesquisadora, contribuindo para a (re)construção de uma identidade geográfica. Segundo Santos (1996), a descrição e a explicação são inseparáveis. A vontade da explicação deve estar no alicerce da descrição. Logo, na pesquisa, ora se utiliza da descrição, ora se toma elementos dessa descrição para a análise.

A partir do corpo teórico escolhido, procedendo por intermédio da análise da realidade, procurou-se ir além da simples descrição, desvendando a essência do ensino de Geografia na escola pesquisada. Ao acompanhar os alunos no trajeto escola-casa e nas observações foi possível compreender um pouco da vida no campo, dos sonhos, as perspectivas e os limites desses sujeitos. Observação, descrição, análise, e vontade de explicação alicerçam a pesquisa.

Concorda-se com Arroyo (2003), em sua obra “Da escola carente à escola possível”, na afirmação de que a educação tem que ser discutida no seu cerne, de que há falência do Estado para os serviços públicos, de que a diferença de classes se reproduz também na escola e de que a escola carente pode se tornar a escola possível, e que pode-se e deve-se modificar a concepção de aluno e de prática pedagógica.

Pelo exposto compreende-se que a trajetória da pesquisa é única para cada pesquisador. Assim, os ideais, o trabalho, a formação do pesquisador, a sua história de vida vão influenciando os caminhos metodológicos. No desenrolar do trabalho procurou-se esclarecer aquilo que o pesquisador pensa, as possibilidades, os limites de sua prática. A educação, na condição de aluna, de professora, de pesquisadora e de sonhadora, de sujeito, ocupa e preocupa, dirige, acompanha e leva, então, a buscar novos conhecimentos, usando para isso a pesquisa.

Desse modo, a experiência na Escola Municipal Maria Bárbara Sucena como professora, em 2005, foi fundamental, pois colocou e nutriu indagações quanto ao lugar, à sua diversidade e, principalmente, fez pensar sobre a educação que se pratica no campo em Catalão/GO. Essas indagações culminaram nos objetivos da pesquisa que visam compreender o ensino de Geografia no campo na EMMBS, em Catalão/GO, buscando contribuir propositivamente para o ensino de Geografia à partir do lugar, considerando as vivências e saberes que os alunos trazem do seu cotidiano.

Nos caminhos da pesquisa, a presença do orientador foi fundamental. No processo de gerar conhecimentos aprofundou-se a análise da realidade, requerendo observações, questionamentos, reflexões, planejamento, estudo, decisões e a orientação. Também os grupos de estudo sempre acompanharam a trajetória de construção das problemáticas, dos enigmas,

das discussões com os colegas, das leituras. Assim, o aprendizado vai se consolidando coletivamente e também individualmente.

O trabalho de campo, as experiências na docência com alunos que moram no campo levaram a pensar que o ensino de Geografia é capaz de conscientizar as pessoas quanto às suas realidades, a serem sujeitos ativos, participativos, terem postura crítica, a buscarem o exercício da cidadania. Mas, para isso o ensino de Geografia precisa valorizar o lugar de vivência desses sujeitos, precisa compreender o cotidiano, porque a partir do conhecimento do lugar, o sujeito pode desenvolver suas habilidades e capacidades interpretativas, analíticas e reflexivas, alcançando ciência do mundo.

Nessa perspectiva, pesquisou-se o ensino de Geografia praticado na EMMBS em Catalão/GO, analisando as propostas de ensino que partem do Estado, como elas chegam na escola, como o lugar é tratado, quais práticas geográficas que nele acontecem, quais são suas especificidades, apontando caminhos, possibilidades de um ensino de Geografia comprometido com a realidade a que atende. Desse modo, é possível propor caminhos que podem ampliar as possibilidades de compreensão do/no lugar em seu movimento cotidiano e como seus elementos específicos influenciam a formação dos sujeitos.

Também é necessário discutir propostas de encaminhamento do ensino de Geografia, de como o lugar educa, e como a escola deve se comprometer com o espaço social e por conseguinte com a formação de cidadãos. Desse modo, ao considerar o lugar, está valorizando as vivências, o modo do vida, o conhecimento prévio, os sujeitos e também as contradições, as demandas socioespaciais, ao mesmo tempo em que indica as possibilidades de enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

2.4 Considerações sobre o método, a pesquisa e o ensino de Geografia

A pesquisa em Geografia, como em outras áreas do conhecimento, apresenta possibilidades de ilustração, problematizações e descobertas. O propósito da pesquisa é contribuir tanto para o desenvolvimento do ensino de Geografia quanto para o crescimento intelectual. Logo, o ato de fazer pesquisa não só contribui para o avanço das ciências, como traz um amadurecimento intelectual para o pesquisador, marcando sua identidade e sua forma de olhar a realidade. Alguns desses desafios, reflexões sobre o método, sobre a pesquisa como forma de ensinar a Geografia escolar poderiam tornar-se parte das aulas desta disciplina escolar.

A Geografia do lugar, segundo apontamentos da pesquisa, é parte do ensino dessa ciência. As formas de tratar o ensino incorporando as aulas de campo permitem ilustrar os fenômenos sociais e políticos e o ensino de Geografia. À medida que a Geografia evolui está a exigir mais reflexão, criatividade e novos procedimentos do professor. Além do mais, como um dos fundamentos da profissão do geógrafo, o ensino deverá ser um compromisso, pois, na atualidade, a Geografia cresce em importância para a geração de consciência e crítica sobre os problemas da Modernidade.

Os grandes problemas do mundo são também problemas espaciais e, portanto, passíveis de leitura e análise geográficas. A Geografia é uma ciência que lê a situação, é tarefa do geógrafo ler espacialmente os problemas do mundo e, descobrindo suas contradições, a partir delas propor soluções. A Geografia, como ciência e como matéria de ensino tem sido chamada, cada vez mais, a fazer essa leitura na qual o lugar requer especial atenção.

A pesquisa de campo embasada nas teorias e conceitos da ciência geográfica se revelou como procedimento que melhor permitiu o desvelamento dos fenômenos neste estudo. A pesquisa de campo, busca apreender a realidade a partir dela própria, confronta a teoria com a empiria construindo, assim, o conhecimento geográfico. A compreensão da realidade, segundo Seabra (2001), é um longo processo de apropriação e interpretação, carregado de subjetividade. De acordo com o autor,

[...] o modo pelo qual é possível ao indivíduo compreender a realidade, podendo-se incluir na percepção humana toda a subjetividade e a mística presentes no mundo do imaginário. Em função da complexa realidade em que vivemos, o ato de conhecer não acontece da noite para o dia. É um processo longo em direção à descoberta da essência das coisas, nem sempre visíveis no mundo real [...] Conhecer a realidade não significa necessariamente desvendar a verdade de forma clara e transparente, mas parte dela [...] A explicação dos fenômenos materiais e sociais depende da maneira como ocorre a sua apropriação. (SEABRA, 2001, p.14-15).

No processo de construção do conhecimento, alguns fatores internos à Geografia, como por exemplo, os recursos teóricos da análise geográfica, as técnicas de pesquisa, os procedimentos metodológicos e os pressupostos filosóficos são meios essenciais para a apropriação da realidade. A leitura da realidade suscita, portanto, domínio dos conteúdos, conceitos, métodos e procedimentos da área que se investiga. Há também fatores externos que determinam a produção do conhecimento geográfico, por exemplo, como o mundo solicita a ação do geógrafo, ou a do cidadão, os temas postos, os próprios fenômenos e as configurações

que eles apresentam no espaço. O geógrafo e também o professor de Geografia devem, sempre, estar atentos a essas duas dimensões de ação no mundo.

Há que se considerar nas pesquisas que as categorias geográficas, instrumentos para o conhecimento geográfico da realidade, carregam consigo um conjunto de valores e que, segundo Chaveiro (2008), no cruzamento da ação teórica e da investigação do real interferem as instituições. O mundo interno e externo da Geografia se vê mediado pelas instituições, as que formam, as que patrocinam, as que fomentam pesquisas, as locais e as internacionais, dentre outras. A escola, ao longo da história do capitalismo, tem sido uma das maiores responsáveis pela reprodução dos interesses capitalistas de instruir, mas não de educar. Portanto, o método escolhido pelo pesquisador e professor e os objetivos que determina para sua própria formação e para suas práticas de educação são fundamentais no seu trabalho e no resultado dele para a sociedade.

O método constitui parte de um longo processo de assimilação da realidade e suscita um recorte no tempo e no espaço, mas, dialeticamente conectado com o todo. Sobre o recorte e o método, Santos (1996) afirma que cada fato particular ou cada coisa particular só tem significado a partir do conjunto em que estão incluídos. Explicar os fenômenos é desvendar o real pela sua singularidade sem perder de vista a totalidade daquilo que aparece como particular. O método, na construção de um sistema intelectual, portanto, significa o ponto de vista do qual se analisa a realidade numa relação dialética local-global.

O entendimento do método em Geografia aponta não apenas um caminho para se construir a pesquisa, mas também formas de construção do ensino a partir do que está posto hoje para a educação como um todo e das perspectivas apontadas para a construção da cidadania, da ética, da qualidade no ensino.

A Geografia foi institucionalizada como ciência no século XIX; desenvolveu o seu campo epistemológico tardiamente. O pensamento geográfico foi marcado, durante a sua história, por diversas correntes, cada qual com diferentes métodos para a leitura espacial dos fenômenos, criando tendências na pesquisa e no ensino de Geografia, ao longo do tempo. A expansão colonial e a capitalista, junto à necessidade de se conhecer todo o planeta foram as bases para a constituição da Geografia como ciência e como disciplina escolar. Ao longo da história brasileira, a educação esteve atrelada aos objetivos da classe dominante, segundo Gadotti (2000), a história da educação sempre foi a história da educação colonizadora, nem sempre gratuita e que esteve atrelada aos dogmas religiosos e interesses políticos, o que se refletiu no ensino de Geografia.

Lacoste (1988) caracterizou a Geografia do século XVIII como a Geografia dos Estados Maiores, que restringia o acesso aos conhecimentos geográficos e cartográficos a um pequeno grupo, e a que se ensinava nas escolas, simplória e enfadonha, que reproduzia uma desinteressante descrição dos fenômenos, para ser decorada. Desde então, já se construía uma Geografia escolar distante da necessária na realidade para a produção de conhecimentos sobre essa realidade.

O autor afirma que a Geografia cujos conhecimentos eram restritos servia, e serve, para fazer a guerra, era meio de dominação do espaço e das pessoas. Portanto, compreende-se a função da Geografia de mascarar a utilidade da análise do espaço. O conhecimento é forma de poder, por isso as classes dominantes o restringiam a elas, utilizado para dominação. E a Geografia na escola, *locus* de produção do conhecimento tornou-se descritiva, vazia de sentido para os alunos.

As mudanças ocorridas após os anos de 1945 questionavam a Geografia Tradicional e apontavam para o Neopositivismo nas ciências. O pragmatismo, a lógica e a racionalidade marcavam, portanto, outra forma de interpretar a realidade. Foi o auge dos planejamentos regionais. A Geografia deveria ser uma ciência útil. A Geografia escolar e os livros didáticos traziam as divisões regionais e apresentavam conceitos como desenvolvimento e subdesenvolvimento, expressando a forte dualidade Homem *versus* Natureza, que se arrastou pela Geografia nos anos seguintes e ainda está presente no contexto atual. Nos anos de 1970 e nas décadas seguintes, as mudanças tecnológicas e sociais no mundo fizeram emergir um movimento de Renovação na Geografia.

A Geografia, ao longo de sua trajetória, disseminou a falsa ideia de que há duas Geografias, uma acadêmica, que produz conhecimento, e outra escolar, que teria o papel de reproduzir de modo simplista esse conhecimento na escola. Essa divisão criou outras dicotomias professor *versus* pesquisador, bacharel *versus* professor, ensino *versus* pesquisa e distanciou universidade e escola.

Para a Geografia Crítica há necessidade de uma renovação no ensino para fazer dele também um ensino voltado para a criticidade. Assim, ocorreu uma mudança significativa nos anos de 1980, a partir da incorporação de novos temas, o que levou à preocupação com fatores extraescolares no desempenho dos alunos, além dos intraescolares, como o cotidiano, o currículo, as interações sociais na escola, o trabalho pedagógico, a avaliação. Enfim, com o avanço da ciência geográfica, novos paradigmas se colocaram também para o ensino.

O desafio posto atualmente para a Geografia é o de praticar um ensino comprometido com a formação do sujeito social, considerando o seu cotidiano, os seus afetos,

as suas singularidades e o respeito à diversidade na escola. O ensino crítico, assim sendo, não se limita à renovação do conteúdo, à incorporação de novos temas. Ele implica em valorizar determinadas atitudes e habilidades, além da incorporação de todas as dimensões do saber, incluindo a educação formal e a não formal, ou seja, o aprendizado que acontece na escola e além dos seus muros, na vida cotidiana. Além disso, o ensino crítico exige atitude política dos docentes, que se traduz em comprometimento com um ensino voltado para a cidadania e a ética.

A Geografia escolar, segundo Cavalcanti (2002), tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando os métodos convencionais, postulando novos. Diante dessas mudanças, é importante considerar que o ensino de Geografia hoje é caracterizado pela inter, trans, multidisciplinaridade. Interdisciplinar porque necessita se relacionar com as demais disciplinas; transdisciplinar, pois deve ir além da mera reprodução dos conteúdos fragmentados; e multidisciplinar porque deve englobar as diferentes formas e áreas do conhecimento. Assim, os objetos de estudo são complexos. Segundo Ghedin e Franco (2006), a Educação e as Ciências Humanas só avançam quando reinventam metodologias que procuram dar conta da complexidade dos objetos.

Os métodos de ensino, nesse processo, expressam a relação objetivo-conteúdo e requerem uma compreensão global do processo educativo na sociedade. Daí a importância dos métodos nas ciências, para pesquisar e para ensinar. É a partir da visão que se tem da realidade, do corpo de teorias e categorias explicativas dessa realidade, das concepções construídas ao longo do tempo, que são produzidos os saberes necessários à docência, à pesquisa e à formação da identidade do profissional.

Entre os novos paradigmas para o ensino de Geografia hoje, Cavalcanti (2002) trata do construtivismo com suas abordagens metodológicas. Na formação da linguagem geográfica a autora destaca as categorias e os conceitos geográficos, que representam os instrumentos básicos de leitura do mundo sob o ponto de vista da Geografia. Espaço, lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade são os conceitos-chaves da Geografia para a leitura espacial dos fenômenos.

Ainda de acordo com a autora, os objetivos da Geografia encaminham por si só algumas reflexões sobre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Os conteúdos são instrumentos e a escolha deles depende de sua utilidade para os alunos. Logo, se o objetivo da Geografia escolar é formar o raciocínio espacial, isso requer referenciais teórico-conceituais, como os conceitos-chaves da Geografia.

Spósito (2004), em suas reflexões sobre a Geografia, afirma que as suas categorias e leis estão em constante interação, afirmação e negação no processo da produção científica, cujo objetivo final é a interpretação da realidade. Como, segundo o autor, o método, seja ele hipotético-dedutivo, fenomenológico ou dialético, contém suas leis, sua base ideológica, suas categorias para a elaboração dos vários conceitos e teorias para realizar nossa leitura científica do mundo, é preciso conhecer os métodos e escolher dentre eles ou saber relacioná-los, porque assim as categorias e leis da ciência geográfica estabelecerão melhor a explicação da realidade. Nesse processo, a concepção de uma ciência em movimento, aberta à pluralidade metodológica, se faz presente hoje, e nela o saber é sempre transformador e passível de transformação.

As categorias, segundo Spósito (2004), diferem dos conceitos, pois enquanto as categorias são ideias puras à espera de lapidação, os conceitos podem ser superados ou modificados por causa das mudanças que ocorrem constantemente na forma de pensar da sociedade, por várias razões: desenvolvimento tecnológico, conflitos de interesses e novos conhecimentos elaborados, entre outras.

Enquanto a ideia é uma concepção racional, que expressa um objeto concebido, construído cientificamente, o conceito, que é elaborado pela descrição de um fenômeno, expressa esse fenômeno como concepção que parte dos sentidos e que pode ser abordado empiricamente. Em outras palavras o conceito é construído cientificamente. (SPÓSITO, 2004, p. 61).

Algumas categorias serão priorizadas nesta pesquisa e, numa relação dialética, trabalhadas na forma de conceitos, como lugar e espaço. Segundo Suertegaray (2001), há uma operacionalidade entre os conceitos lugar, paisagem e território, na análise do espaço.

Considero estes conceitos mais operacionais, pois visualizo neles uma perspectiva balizadora da Geografia sob diferentes óticas do espaço geográfico, ou seja, cada conceito expressa uma possibilidade de leitura de espaço geográfico delineando, portanto, um caminho metodológico. (SUERTEGARAY, 2001, p.96).

Essas categorias e esses conceitos comandarão uma interlocução com outras categorias específicas do estudo do ensino de Geografia e com categorias e conceitos específicos do objeto em análise, tais como: rural, cultura, cotidiano, educação e cidadania, dentre outros.

Em se tratando do método, Gomes (1993) afirma que o que mais importa não é se situar contra ou a favor de alguns métodos, mas sim refletir sobre a sua epistemologia, sobre

as contribuições, os limites e as questões postas por cada um. A reflexão sobre a epistemologia é, fundamentalmente, reflexão sobre o método e a metodologia, assim como sobre a evolução e aprofundamento dos conceitos.

Sendo os conceitos-chaves da Geografia os instrumentos para leitura e análise do espaço em sua totalidade, a paisagem é o ponto de partida, principalmente nos estudos em que a cultura é considerada na análise, pois ela guarda, além dos conteúdos naturais, diferentes temporalidades das práticas sociais. A cultura, na Geografia, permite as análises do modo de vida, das identidades, dos conteúdos materiais e imateriais que compõem a paisagem, para além da descrição, compreendendo as relações que se estabelecem no espaço vivido, no lugar.

Assim, o conceito-chave desta pesquisa é o *lugar* que prevalecerá como conceito a partir do qual se vai aos outros e ao qual aos outros se chega. O lugar, sob a perspectiva cultural na Geografia, vai além da aparência, ele engloba o modo de vida, a cultura, as relações, ou seja, os usos que os sujeitos, com suas singularidades, fazem do espaço, estabelecendo territórios e cultivando suas identidades.

No prosseguimento da pesquisa, o lugar vai estabelecendo o diálogo com os demais conceitos-chaves da ciência geográfica, como o espaço, a paisagem, o território, as redes. Segundo Cavalcanti (1996), na compreensão do lugar as representações sociais que os sujeitos sociais fazem ou têm dele são importantes caminhos de análise, pois nelas ficam inscritas a vida cotidiana, a cultura e a atividade cognitiva dos sujeitos. Assim, as representações dos alunos sobre o lugar podem levar à compreensão da Geografia praticada na escola no processo de construção do conhecimento.

Os conceitos geográficos, portanto, são importantes elementos para esta pesquisa, pois, além de instrumentos de leitura da realidade pesquisada, também serão analisados na construção do conhecimento geográfico que acontece na escola, por parte dos alunos, e confrontados com os conhecimentos prévios que esses alunos trazem a partir de suas experiências, vivências, saberes e fazeres.

Ler a realidade a partir da Geografia significa ler espacialmente os fenômenos, por isso, pode-se dizer que não se faz análise geográfica se não se considera o *espaço*. No entanto, segundo Santos (1985), durante muito tempo, o papel do espaço em relação à sociedade foi minimizado pela Geografia, que se interessava mais pela aparência das coisas do que pela sua formação. O autor também alerta para a importância de se considerar a história mundial aliada à local. A história não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço é, em si mesmo, social, porque é vivido. Assim, a pesquisa em Geografia deve considerar as

diversas relações entre o espaço e a sociedade e na área de estudo as especificidades dessas relações no lugar vivido.

Segundo o autor, o movimento do espaço, isto é, sua evolução, é, ao mesmo tempo, um efeito e uma condição do movimento de uma sociedade global. O espaço reproduz a totalidade social, considerando as necessidades sociais, econômicas e políticas. Para Santos (1996) o espaço deve ser analisado em profundidade nas pesquisas geográficas. O conceito de Estado-Nação também deve ser considerado na pesquisa em Geografia. Como qualquer fato espacial depende das outras estruturas constitutivas do espaço. O autor escreve que o objeto de estudo de uma pesquisa passa a ser, a partir desse entendimento, uma categoria analítica da totalidade.

Uma proposta de pesquisa sobre a Geografia na educação do campo, então, deve considerar o papel do Estado, dos sujeitos, do lugar em suas formas, conteúdos, funções, estruturas e processos, para poder ir além das aparências e chegar à essência da discussão sobre o ensino de Geografia na escola pesquisada.

Segundo Santos (1982), o espaço é a acumulação desigual de tempos. Compreende-se assim que, num mesmo espaço, convivem distintas temporalidades sociais, que implicam diferentes relações sociais. As práticas sócio-culturais dos sujeitos, num determinado tempo são reveladas no espaço. Essa compreensão é importante na interpretação da realidade das escolas do campo e, especificamente, da escola escolhida para a pesquisa.

A relação espaço-tempo é fundamental para a pesquisa e para o desenvolvimento metodológico dela. Santos (1996) destaca, nesse movimento, o papel privilegiado do espaço, no qual se dá o encontro entre o passado, o presente e o futuro, mediante as relações sociais que, no presente, nele se realizam. Assim, ao entender as diversas relações espaço-sociedade como centro das análises geográficas, também há que se considerar a relação da escola como espaço e as relações que aí se estabelecem por meio do ensino.

Neste trabalho, as relações com o ensino de Geografia praticado na escola, tendo o lugar como referência, serão analisadas em maior profundidade mais adiante. Nesse propósito, é importante analisar a realidade a partir do vivido. Nele será necessário proceder identificando e analisando as diferenças socioespaciais locais, problematizando a ideia que se tem a respeito de uma sociedade que tende à homogeneização. No ensino de Geografia do campo, cabe também desenvolver propostas que contemplem as diferenças, as desigualdades contidas no lugar, seus conteúdos residuais e suas irredutibilidades.

O Brasil, no século XX, passou por um processo de transição do modelo econômico agroexportador para o urbano-industrial que, aliado à modernização da agricultura

promovida pelo Estado, resultou na expropriação de muitos camponeses que se viam obrigados a migrar para a cidade, onde, muitas vezes, não tinham oportunidades de empregos, e acabaram nas favelas e em condições de pobreza. Essa situação se reflete na educação realizada ao longo dos anos e nas políticas públicas de educação no campo.

Hoje, é indiscutível a necessidade de se ir além do simples diagnóstico dos problemas da educação no campo; é preciso analisar como os sujeitos da escola pensam os problemas, como a instituição escolar se coloca no desafio de educar os sujeitos do campo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para tanto, há que se contextualizar social e espacialmente a escola e relativizar os seus problemas, pois em um espaço em rápida mutação, os modelos de ensino e aprendizagem se mostram vulneráveis.

O vertiginoso processo de inserção de capital e de reorganização do mundo do trabalho faz do território catalano um guardião de tempos atravessados, híbridos e diferenciados que ora estão em conflito, ora convergem num processo de subordinação aos novos ditames do capital mundial.

O campo catalano se insere nessa nova lógica. A modernização agrícola é imposta como modelo a partir dos anos de 1970, novos arranjos produtivos são estabelecidos visando atender aos interesses do mercado, a grande produção e a monocultura avançam, as condições para os camponeses existirem no campo se tornam mais difíceis. No campo catalano, destaca-se a Comunidade Cisterna, basicamente composta por pequenas propriedades, com produção agrícola diversificada. A grande produção avança sobre a comunidade, o eucalipto é produzido extensivamente.

O município de Catalão, dessa forma, passa por um intenso processo de industrialização e de urbanização desde os anos de 1970, com a vinda das mineradoras e depois, nos anos de 1990 com a consolidação de seu parque industrial. Essa reestruturação produtiva se faz acompanhada de um crescimento demográfico e de um rearranjo espacial da cidade para atender a essas novas demandas, quanto à logística, prestação de serviços, dentre outros. Os novos arranjos da cidade, entretanto, trazem também contradições como o aumento da violência, o crescimento desordenado da cidade, a precariedade na oferta de serviços públicos para a cidade, como água, esgoto, coleta de lixo. Aumenta a degradação ambiental, a poluição, o número de doenças, aumenta a geração de riqueza, mas também a sua concentração.

E, no contexto desses novos (re)ordenamentos produtivos no campo e na cidade, diante das relações campo-cidade, das relações de trabalho complexas e diversas da população da Comunidade Cisterna, dos migrantes, é importante compreender como se configura o

campo catalano diante dessas mudanças, como a Comunidade Cisterna se situa diante dessas mudanças. Como a educação e o ensino de Geografia acontecem na escola; que educação e que Geografia escolar existem no campo catalano e, mais especificamente na Comunidade Cisterna, se elas atendem às novas demandas, como elas são planejadas e como se efetivam. Esses são questionamentos que norteiam as discussões da tese.

Sem dúvidas se está diante de um espaço em mutação que requer revisão dos entendimentos que se tem a respeito da Geografia que se ensina no campo, dos objetivos, conteúdos e métodos. Assim, analisando o contexto da escola e do ensino de Geografia que se oferece em Catalão chega-se ao Estado que, a partir de suas políticas públicas, na escola, como instituição burocrática, age normatizando o processo de ensino-aprendizagem, querendo torná-lo homogêneo. Considerando-se que as políticas públicas trazem propostas generalizantes para a educação do campo, na próxima seção procura-se compreender como essas políticas tratam da educação e do ensino de Geografia no lugar, em um contexto de mudanças socioespacial, identificando e analisando as principais leis e diretrizes que orientam o ensino e aprendizagem da Geografia na escola.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO NO BRASIL: ELEMENTOS PARA UMA LEITURA DA EMMBS



A história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida, politizada e colocada nas mãos do Estado, como sua responsabilidade (ARROYO, 2005).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO NO BRASIL: ELEMENTOS PARA UMA LEITURA DA EMMBS

Essa seção trata do modo pelo qual o Estado, a partir das políticas públicas, tem desenvolvido ações práticas, normativas e também ideológicas que culminam com intervenções na educação para o campo.

As reflexões que se seguem partirão de duas preocupações de cunho teórico-prático: enxergar como a educação para o campo é constituída no seio da sociedade brasileira em seu contexto atual e a participação da Geografia, no viés didático-pedagógico, como prática educativa do lugar.

Sendo assim, as discussões sobre educação do campo no Brasil requerem uma análise das principais leis existentes, além de um histórico. As políticas públicas educacionais, entre elas as diretrizes para o ensino de Geografia e o livro didático, são fundamentais para compreender a prática que se dá na escola, qual é a educação proposta para ser ensinada em nosso país e, mais especificamente, como vem sendo abordada a questão da educação no campo pelo Estado.

Do ponto de vista econômico, o Brasil sempre teve na agropecuária a sua principal atividade. Ainda neste momento, predomina a exportação de produtos como cana-de-açúcar, carne bovina, cacau, café e soja. Contudo, conforme Leite (1999), com a industrialização, o mundo agrícola passou a ser pensado dentro desse universo novo, da economia internacional, da macroeconomia capitalista, onde as antigas relações de trabalho, produção e cultura, próprias do habitat rural, já não encontravam mais espaço para suas manifestações. Porém, conforme o autor afirma, no Brasil, apesar de a industrialização ter consolidado um domínio sobre o campo, grande parte do mundo rural manteve formas e modalidades tradicionais nas relações de trabalho e de produção e nas manifestações sócio-culturais. A educação praticada no meio rural também foi se transformando no contexto dessas novas situações.

A década de 1990 foi marcada pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, ou simplesmente LDB, Lei número 9.394/96, que começou a tratar o campo e sua diversidade nos processos educacionais, prevendo e tendo como proposta uma educação que se preocupava com as peculiaridades do campo e um planejamento condizente com a realidade vivida por seus alunos. No entanto, mesmo com essa lei e mais tarde com algumas outras medidas, projetos, decretos, o que se verifica é que a escola do

campo não consegue, ainda, nos dias atuais, desenvolver um ensino que esteja realmente preocupado com a cultura do homem do campo.

Os movimentos sociais de luta pela terra, que contam com método de ensino próprio aliado ao objetivo da reforma agrária, conseguiram muitos ganhos para a educação no campo como um todo; leis e propostas avançaram em muitos aspectos desse ensino no Brasil nos últimos anos. Nas tensões entre Estado, sociedade e movimentos sociais é que foram produzidos esses avanços significativos para a educação no campo. Os movimentos sociais de luta pela terra vêm propondo uma educação *do* e *no* campo, no entanto, na área desta pesquisa não há tais movimentos organizados com força suficiente para reivindicar e conseguir o atendimento de suas demandas.

Contudo, de forma geral, é necessário compreender que a educação no campo ou na cidade deve formar para a cidadania, deve ser uma educação para além do poder do Estado. Nesse processo, é fundamental analisar o Projeto Político Pedagógico da escola e o currículo, no sentido de compreender se a proposta pedagógica que norteia o trabalho da escola e seus principais objetivos contemplam a formação para a cidadania.

Nesta seção será objeto de análise a forma como as políticas públicas educacionais para o campo no Brasil chegam à EMMBS, o que o Estado propõe, as leis e o currículo que norteiam o trabalho pedagógico com os alunos do campo, o livro didático de Geografia no contexto das diretrizes educacionais, o Projeto Político Pedagógico da EMMBS e as diretrizes para o ensino de Geografia na EMMBS.

3.1 As políticas educacionais para o campo no Brasil

O ensino público e gratuito de qualidade ainda é um grande desafio para a democratização da educação em nosso país. Na educação, o ensino de Geografia tem sido chamado cada vez mais a fazer a leitura da realidade propiciando a formação para a cidadania. Cabe, portanto, pensar nos desafios postos à Geografia que se ensina, na cidade e no campo, seus limites, perspectivas e possibilidades.

A análise do ensino de Geografia em escolas do campo requer a compreensão da educação no Brasil como um todo, das leis e diretrizes nacionais que chegam até a EMMBS. As políticas públicas educacionais criadas pelo Estado e o embate de forças entre os diferentes atores da sociedade, na educação brasileira como um todo e também

especificamente na educação do campo e no ensino de Geografia ao longo da história precisam ser desvelados para, a partir de suas contradições, se encontrar possibilidades.

Segundo Teixeira (2002), políticas públicas são:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. [...] As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implementação e, sobretudo em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder; o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

As políticas públicas para a educação no Brasil, principalmente as relativas à educação no campo, são criadas e praticadas de forma vertical, de cima para baixo. Técnicos, estudiosos pensam a escola e propõem as políticas públicas, entretanto, nem sempre a realidade das escolas é considerada por eles, ou às vezes essas leis nem saem do papel. As políticas públicas sempre procuraram a padronização da educação no Brasil, ao longo dos anos, desconsiderando as suas peculiaridades, como a educação do campo, as diferenças regionais e locais. Embora tenham procurado padronizar os procedimentos, desde o chamado movimento jesuítico, ela é desigual em termos de opção de classe.

O entendimento do conceito de políticas públicas, seu poder mediador entre os atores da sociedade, enfim, o poder que lhe é conferido, levou a seguir a discussão tratando de alguns períodos históricos importantes no Brasil e as políticas que foram adotadas para o ensino público, expressando os conflitos entre os diversos segmentos da sociedade na defesa por seus interesses.

A República Velha, do final do século XIX e início do século XX, foi marcada pela adoção do liberalismo econômico. Esse período caracterizou a instalação da sociedade urbano-industrial e a tentativa de inserir o país no contexto da Modernidade. A chamada “República Educadora”, inspirada no positivismo cientificista, estabeleceu a escolarização como “alavanca” para o progresso. Mas, as políticas públicas que tratavam da educação do campo não previam que ações fossem desenvolvidas, assim não houve uma política educacional para o meio rural. Entre os anos de 1945 e 1960 alguns movimentos de educação popular reivindicavam políticas educacionais apropriadas às várias realidades brasileiras, porém, foram interrompidos em 1964 pelo regime da ditadura militar no Brasil.

Segundo Pontuschka (1999), para se entender a realidade do ensino deve-se compreender a difusão do neoliberalismo como um dos acontecimentos que mais provocaram mudanças na educação. A internacionalização da economia e a globalização levaram a privatizações e ao descompromisso por parte do Estado com a questão social. No campo, a modernização dificulta a permanência dos camponeses, mesmo para os que são proprietários. A ausência de políticas públicas para o campo e as políticas de mercado também dificultam a permanência dos camponeses nos lugares historicamente constituídos por eles mesmos, dentre outros fatores. Aumentam as áreas de latifúndio, agrava-se a questão agrária. E a escola e o ensino de Geografia, diante desses fatos, têm o papel de educar alunos que são parte dessa realidade. Daí os desencontros se estabelecem entre o que deve ser a escola, o que ela deve ensinar, como deve ensinar e sua prática na realidade.

Santos (1996) afirma que quando o cidadão se confunde com o consumidor, a educação, a moradia, a saúde e o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais, configurando a competitividade e o individualismo. E o capitalismo contemporâneo se efetiva pelo desmantelamento do Estado como agência promotora de desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, de bens e serviços e como aparato de garantia dos direitos à cidadania. É fundamental, na análise da educação que acontece na EMMBS, no campo em Catalão, compreender o papel do Estado e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dentre as mudanças dos últimos anos, construiu-se o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas. Imprescindível no processo ensino-aprendizagem, o PPP consolida a proposta pedagógica que orienta todo o trabalho a ser desenvolvido pelos professores nas mais diversas disciplinas. No entanto, nem sempre o PPP é valorizado pela escola, sendo feito apenas para cumprir uma exigência documental.

Spósito (2006) escreve sobre a ação do Estado na definição de uma política educacional no Brasil, no século XX, mais especificamente, nas últimas três décadas. O Estado Nacional Moderno sempre teve interesse em intervir na escolha dos conteúdos escolares e sempre o fez principalmente pela criação de guias, propostas ou parâmetros curriculares. O processo ensino-aprendizagem ocidental conta com a participação de dois elementos fundamentais, o livro didático e o currículo, numa relação de interdependência, ambos tutelados pelo Estado.

A primeira LDB foi aprovada em 1961, a Lei nº 4.024/61. Em seguida, foi aprovado o primeiro PNE, em 1962, que propôs um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para um período de oito anos. Nos anos 1970, houve uma preocupação crescente

com a formulação dos currículos oficiais de ensino, atrelada ao crescimento rápido do sistema educacional brasileiro. Eles orientavam a elaboração dos projetos pedagógicos escolares e dos planos de ensino, entre outras atividades da educação. Os livros didáticos, às vezes, eram o único material que o professor usava e, na maioria, sem uma análise crítica dos conteúdos, ditados pelo Estado; os livros didáticos reproduziam os guias curriculares.

A “escola para todos” deveria atender à formação de mão-de-obra qualificada para um país que rapidamente se industrializou e se urbanizou. Reduzir o analfabetismo apenas para subir nas estatísticas, sem uma proposta mais concreta de aprendizagem ou de compromisso com a cidadania, era o objetivo da política adotada. Nesse contexto, a História e a Geografia perderam força no currículo escolar, tomaram os seus lugares os chamados Estudos Sociais. Estas reformas foram amparadas pela Lei nº. 5.692/71.

A escola no campo, nesse momento, assumia o papel de, além de dar instrução, levar aos alunos a cultura, os valores humanos, o modo de vida urbano. A escola da cidade se reproduzia no campo. E os resquícios dessa educação acompanharam a escola e o ensino de Geografia.

Na década de 1980, a democratização levou à revisão dos currículos oficiais, um debate que, segundo Spósito (2006), se refletiu tanto no que se produzia na universidade, como no ensino-aprendizagem da escola. Houve um estímulo à municipalização do ensino e as propostas curriculares passaram a ser norteadas pelas Secretarias Municipais de Educação. Não obstante, na década de 1990, houve uma retomada da definição das políticas curriculares pela esfera federal, levando à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eles norteiam o ensino de Geografia e chegam até as escolas do município de Catalão, bem como na EMMBS.

Depois de mais de trinta anos da formulação da Lei nº. 5.692/71 e com a criação da nova LDB/96, a escola de Primeiro e Segundo Graus mudou para escola de Ensino Fundamental e Médio e incorporou os ciclos compostos por séries anuais com base na idade. Esses fatos mostram que as reformas na educação estão diretamente relacionadas às reformas no mundo, de acordo com Porto Golçalves (1999).

A atual LDB começou a ser formulada no ano de 1988 e passou por inúmeras modificações ao longo desses anos. A nova Lei se concretiza sob a denominação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação com prioridade para o Ensino Fundamental (SAVIANI, 2003). Em seu artigo 2º, a LDB (Lei nº. 9.394/96) trata dos objetivos da educação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1997)

As LDBs de 1971 e de 1996 basicamente têm os mesmos objetivos: de educar para a cidadania e qualificar para o trabalho. A LDB de 1996 trata da elaboração de políticas e planos educacionais, propõe uma base nacional comum para os currículos e é complementada por uma parte que trata das questões locais. (SILVA, 2009).

A nova lei estabelece para os estados as responsabilidades de elaborar e executar políticas e planos educacionais e para os municípios a integração à essa política; aos estabelecimentos de ensino cabe elaborar suas propostas pedagógicas com a participação dos professores. A Lei 9.131 de 1995 criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), para assessorar o MEC, com papel consultivo e deliberativo, mas, com a atual LDB, o CNE tem apenas uma função normativa e de supervisão.

No Brasil, na década de 1990, houve aumento dos índices de escolaridade e diminuição da taxa de analfabetismo, dentre outros indicadores da educação, fruto de uma ambiciosa reforma educacional. A lei geral da educação foi modificada em 1996, aplicando-se a avaliação do sistema escolar em todos os seus níveis, houve mudanças nos currículos escolares, foram elaborados os PCNs e outras reformas, como já citado. As oportunidades de acesso à escola foram ampliadas para os pobres, porém, contraditoriamente, eles se tornaram mais pobres. No governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Gentili (1998), ao mesmo tempo em que houve uma modernização econômica, houve também um aumento na concentração de renda.

Essa política educacional visava, sobretudo, resultados estatísticos satisfatórios e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do ensino-aprendizagem, incentivando a competitividade. As escolas passaram a diminuir a carga horária das disciplinas como Geografia e História para aumentar as que mais pesavam nas avaliações implementadas, como Matemática e Língua Portuguesa (STRAFORINI, 2006).

As transformações educacionais ocorridas com o neoliberalismo no Brasil, nos anos 1990, não foram debatidas com a sociedade brasileira. Foram adotadas visando atender aos interesses e ordens externas, principalmente do FMI e do Banco Mundial. Foram, como ressalta Straforini (2006), reformas verticalizadas e atingiram todos os níveis do ensino; não visaram qualidade, mas, quantidade e menos custos para o Estado.

Segundo esse autor, houve uma desintegração e uma fragmentação do sistema escolar, intensificadas pela diminuição dos investimentos públicos. Essa política tem gerado uma crise na infraestrutura escolar e uma crescente precariedade nas condições de trabalho dos docentes. Nesse modelo, tem-se uma ideologia de grandes reformas no ensino assentadas no discurso de defesa da educação como via de acesso à Modernidade.

Callai (2001) afirma que está posto à escola o desafio de educar para a cidadania e romper com a mesmice. A autora critica a histórica condição dos professores de aceitarem receber tudo pronto e mostra a necessidade de os professores pensarem em alternativas, escolherem e criarem. Por isso, a definição de uma proposta curricular é uma ação política e pedagógica.

A educação *no e do* campo deve vincular-se às lutas sociais camponesas para se construir um outro olhar para a relação campo-cidade, considerando a diversidade cultural no processo ensino-aprendizagem. Segundo Arroyo (2005), novos valores, nova cultura, nova identidade e a nova consciência de dignidade e de direitos levam à necessidade de construção de um novo sistema público de educação no campo.

No entanto, durante décadas, não se falava de “educação do campo” no Brasil, e sim de “educação rural”, “escolinha rural”, numa desvalorização do rural, num sentido pejorativo. O termo “rural”, depois de 2002, adquire um outro significado, a partir das lutas dos movimentos sociais e com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº. 01 de 03 de abril, das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Há uma significativa diferença conceitual entre os termos “rural” e “campo”, tratada a seguir.

A realidade do campo é extremamente diversa, o que é um desafio a mais ao se pensar a educação e o ensino de Geografia. Nesse sentido, pensando a educação *no/do* campo, Arroyo (2005) aponta para a necessidade de que os educadores compreendam que uma política pública é uma política de direitos e que as atividades docentes devem construir, nesse sentido, um “novo” espaço pedagógico.

No campo encontramos assalariados temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos da floresta, indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos (ARROYO, 2005). Além disso, encontramos modos de vida, culturas diferentes, porque cada um se relaciona com o lugar em que vive de maneira específica. Grande é a diversidade, muitas são as lutas. Assim, vão surgindo vários movimentos populares de atuação em nossa sociedade e, em geral, buscam construir sua própria identidade. O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Sem Terra (MST), as Escolas Família Agrícola (EFAs),

dentre outros, constroem espaços de lutas e cobram do Estado o cumprimento dos seus deveres.

Há um histórico de desconsideração do rural por intermédio de formas pejorativas, como o *jeca-tatu*, o *caipira*, o atraso do povo do campo em relação ao povo da cidade. A educação do campo conquista o seu espaço com o tempo, tendo vínculo e origem com as lutas sociais camponesas, que constroem um outro olhar para a relação campo-cidade, conquista espaço, são criadas leis para regê-la, o Estado é obrigado a repensar as políticas educacionais para o campo, o que será abordado mais adiante. Assim, até 1988, o termo rural era usual, adquirindo um outro significado a partir de 2002, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

A “educação rural” estava assentada numa concepção positivista do pensamento, mercadológica, de política educacional direcionada para uma formação pragmática, apenas para desenvolver atividades no mundo do trabalho, carregando uma “coisificação” e uma “desumanização” dos sujeitos. O termo “rural” era empregado à época do governo Vargas para delimitar os espaços urbano e rural e direcionar as ações políticas nesses dois espaços. Embora entendidos como espaços diferentes, as políticas públicas de educação eram as mesmas para os dois, o que era desenvolvido para o urbano se aplicava ao rural.

Molina (2004) afirma que essa “educação rural”, pautada nas correntes conservadoras do pensamento científico, ignorava a realidade, os princípios e valores, a cultura e os vínculos que os sujeitos sociais do campo possuem com a terra. Para Elaine Furtado (2006) “rural” e “urbano”, na década de 1970, diferenciavam o atraso e o moderno.

Ao se mudar o uso da expressão “educação rural” para “educação *do/no* campo” muda-se um paradigma. Segundo Caldart (2002), a educação do campo parte de uma postura político-pedagógica crítica, dialética, ideológica, postulando uma formação técnica e política de sujeitos conscientes, com uma visão humanizadora, valorizando os sujeitos através da sua identidade cultural. A educação *no/do* campo é um direito, reivindicado principalmente pelos movimentos sociais.

A educação a ser praticada é definida por Caldart (2002):

[...] uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não

pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2002, p. 26, grifos da autora).

A educação é um direito. A educação *no/do* campo é um direito vinculado a uma cultura que se reproduz por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra, entendendo-se o trabalho como produção cultural (SOUZA, 2010, p. 108). O significado que a terra tem para o detentor desse direito deveria ser associado ao papel da escola na formação para a cidadania. Nesse sentido, segundo Gonçalves (2009), o significado da terra para o homem do campo deveria perpassar as práticas de educação (inclusive seus currículos). É, pois, imprescindível considerar a tríade espaço rural, políticas públicas e educação ao se tratar da educação do campo. E, no campo atual, do agronegócio, da diversidade das relações de trabalho é importante compreender como acontece o processo educativo e o ensino de Geografia.

Os movimentos sociais do campo que lutam pelo acesso à terra têm em sua pauta como prioridade também a educação, a fim de que sejam construídos modelos de educação de acordo com os interesses dos filhos dos trabalhadores, assentados e acampados. Assim, os movimentos sociais do campo designam de “educação rural” aquela que reflete a precariedade das políticas públicas educacionais, num desenvolvimento rural excludente para a classe trabalhadora do campo. E utilizam o termo “educação do campo” para denunciar essa situação e representar suas concepções pedagógicas de educação popular e de luta pela terra (OLIVEIRA, 2007).

A preocupação dos movimentos sociais do campo com a educação *no* e *do* campo é inovadora e tensiona as propostas que o Estado apresenta, se choca com seus interesses e, nesse sentido, pode proporcionar mudanças. Alguns avanços já foram obtidos, no entanto, ainda há muitas conquistas pela frente.

Esse debate educação rural *versus* educação *do/no* campo, é de suma importância no contexto agrário da atualidade. No entanto, não é esse o foco deste trabalho, que o trouxe a lume para tentar compreender melhor como as políticas educacionais se colocam para as escolas rurais como o lugar, os sujeitos, através de suas práticas, reagem a essas propostas, tecendo novos contornos para a educação e para o ensino de Geografia no e do campo, promovendo possibilidades frente à pluralidade, à diversidade.

Nesse sentido, concorda-se com Oliveira (2007), sobre o que há de comum entre os termos “educação rural” e “educação do campo”: o reconhecimento de uma especificidade pedagógica associada à identidade do meio rural. Segundo o autor, é como se essas expressões representassem os diferentes agentes sociais que disputam a maximização de um

capital político-pedagógico utilizado na construção e na efetivação das políticas públicas educacionais para as populações rurais. Um paradoxo aparece aqui: a especificidade compõe os desafios de ultrapassar a visão genérica da educação; todavia, não pode eliminar o sentido universal que, embora os lugares sejam diversos, os sujeitos e a sua cultura sejam múltiplas, o país, no seu processo histórico e social, é único.

É importante considerar também que há regiões onde os movimentos sociais não conseguiram se estabelecer ou nem mesmo chegaram e, portanto, as escolas delas têm como referência apenas a vertente da educação rural, que trata secundariamente a educação no conjunto das políticas públicas. Bertti (2007) aponta uma questão importante para se pensar a educação do campo: que tipo de educação é necessária para instrumentalizar essas populações na defesa de seus interesses e no atendimento de suas necessidades específicas? Essa educação, sem dúvida, deve considerar o saber necessário para a compreensão de sua realidade e o desenvolvimento da capacidade de intervenção nesta, considerando-se também como um processo amplo de formação que acontece em todas as esferas da vida, individual e coletiva, a educação formal e também a não-formal.

A educação não acontece somente na escola; também na família, no trabalho, nas manifestações culturais, nas outras instituições, nas organizações diversas. As comunidades camponesas na lida com o campo têm a necessidade de ter uma educação que contemple isso e também suas especificidades, seus saberes e fazeres para continuarem podendo se reproduzir e a seu modo de vida.

Segundo Leite (1999), temos que redescobrir o significado, o papel e o sentido da escola para as pessoas do campo e entender até que ponto ela ainda é um “valor social”, bem como sua função na formação de mão-de-obra e como elemento identificador de uma cultura/práxis camponesa. É preciso pensar políticas educacionais para a escola *no/do* campo, com bases críticas e epistemológicas. O autor afirma que:

Mediatizado por uma escolaridade omissa, inadequada e ineficaz, sem uma política educacional específica porém intimamente atrelada às manifestações do mercado – na maioria das vezes sob o manto de projetos especiais de atendimento social – o campesinato e a escola rural brasileira não descortinaram suas potencialidades e prerrogativas, permanecendo, de certa forma, à margem do processo civilizatório global. (LEITE, 1999, p.80).

A política de educação do campo, fruto de embates dos movimentos sociais do campo, regulamentou-se por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), conforme a Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica –

publicada no Diário Oficial da União, no dia 09 de abril de 2002 – e, desse modo, ampliou os espaços de embates e conciliações entre os atores sociais do campo e o Estado.

A luta e a articulação dos movimentos sociais do campo a partir de 1997 levaram à inclusão, no debate oficial, das necessidades e especificidades dos sujeitos do campo. Foram realizados debates, seminários e discussões sobre uma política de educação *no/do* campo. Foi elaborado um Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, aprovando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2002 e elaboradas por um grupo permanente de trabalho criado pelo MEC.

As discussões, a formulação e o processo decisório dessa política passaram a ser conduzidos pela Secretaria de Cidadania, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), órgão responsável pela sua implementação nos Estados, em interlocução com os movimentos sociais e sindicais do campo e outros parceiros institucionais. No entanto, a pesquisa revela que essas diretrizes e políticas públicas não chegam efetivamente até as escolas do campo, elas não contemplam a realidade escolar e as necessidades do lugar. A EMMBS, por exemplo, não segue diretrizes específicas para o ensino no campo.

As análises e avaliações políticas (ou das políticas) são mais concentradas nas experiências desenvolvidas junto aos movimentos sociais e/ou em assentamentos rurais atendidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e em instituições educativas, como Casas Familiares Rurais, com enfoque na Pedagogia da Alternância (PASSADOR, 2006) e nas Escolas Família Agrícola (EFAs).

O programa Escola Ativa é praticamente a única iniciativa especificamente voltada para escolas rurais multisseriadas, mantidas pelos órgãos oficiais de educação. No decorrer do texto, trataremos com mais ênfase o Programa Escola Ativa, pois ele foi implementado na EMMBS. No entanto, de antemão, é preciso alertar que esses programas visam reduzir gastos com a educação no campo, não se preocupam com a qualidade do ensino, retomam o sistema multisseriado e não trazem, portanto, contribuições para a formação dos alunos que vivem no campo.

Queiroz (2007) ressalta que, mesmo com a implantação do programa Escola Ativa, as turmas multisseriadas das escolas rurais ainda funcionam com precariedade pedagógica e de infraestrutura e que a expansão dessa estratégia metodológica sem a devida avaliação política pode comprometer a qualidade da educação que se vislumbra por meio da educação do campo. Também a crescente burocratização da escola conspira contra o elo entre a educação e a comunidade rural. A descentralização é centralizada, ou seja, diluem-se as

responsabilidades, centralizam-se as decisões, não se ataca o cerne dos problemas educacionais, como o papel do Estado, as políticas públicas, as mutações sócio-espaciais e contradições capitalistas que acontecem no campo, as relações campo-cidade e a educação urbana que se reproduz no campo.

Segundo Pessoa (2007), o sistema de ensino brasileiro nunca considerou efetivamente os anseios e o modo de vida e de trabalho no campo. O Estado tem uma atuação paternalista e populista ao longo do tempo. Para o autor uma questão fundamental para as pesquisas sobre o rural é que elas devem indagar a respeito de seus sujeitos independentemente da localização geográfica. E, ainda: pensar uma escola localizada no campo não esgota o problema do atendimento educacional de populações rurais.

A educação e os valores da cidade chegam ao campo, obedecendo a conteúdos ensinados na cidade, com uma grande precariedade em estrutura física e didático-pedagógica. Os professores, por exemplo, não são devidamente preparados para lidar com a diversidade e com a realidade do campo. Os resultados são altos índices de analfabetismo e de escolaridade insuficiente para os jovens que ficam no campo e para os que buscam cada vez mais oportunidades na cidade, saindo do campo. Enfim, a escola existente no campo, não considera as necessidades, a complexidade da realidade rural em profundidade. Os livros didáticos, por exemplo, já vêm prontos, projetados para o ensino na cidade.

As políticas públicas para a escolarização no campo no Brasil, como já descritas, foram criadas ora para fixar os sujeitos no campo, contendo o êxodo rural, ora para qualificar a mão-de-obra do campo para lidar com as novas tecnologias que começaram a se expandir com a Revolução Verde. Assim, a educação do campo é portadora de uma ideologia dominante reproduzida pelo Estado.

A proposta aqui apresentada é a de que a escola necessita avançar em método, metodologia, currículo, conteúdo, dentre outros, para promover a leitura do lugar com sua cultura e seus sujeitos para que sejam produzidos conhecimentos para a vivência da cidadania. A Geografia tem papel fundamental nesse processo, pois ela instrumentaliza os alunos para uma leitura espacial, do lugar em que vivem e do mundo, para neles atuarem criticamente. O poder político do Estado, presente na escola na imposição de ideologias, e os interesses hegemônicos trazem contradições vivas que podem ser desveladas pelos sujeitos que compõem a escola, em suas práticas.

3.2 Considerações sobre as leis para a educação do campo brasileiro

No Brasil, historicamente, as atividades produtivas desenvolvidas no campo foram marcadas pela escravidão e pelo latifúndio, o que culminou na ausência de políticas públicas educacionais para quem vive no campo, mesmo quando o contingente era maior que a população urbana. Só com o surto de modernização trazido pela Revolução de 1930 a educação no campo passou a ser objeto de preocupação para o Estado, conforme as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (MEC/CNE, 2003):

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (CNE, 2003, p.3).

Da Proclamação da República até a Revolução de 1930, vários estados brasileiros, baseados nas ações do governo do estado de São Paulo, fizeram diversas reformas educacionais. Quanto à educação escolar no meio rural, o período de 1910 a 1920 marcou, segundo Leite (1999), o “Ruralismo Pedagógico”, que pretendia implementar uma escola integrada às condições locais com o objetivo maior de promover a fixação do homem ao campo. Entre os anos de 1930 a 1945, segundo Leite (1999), as propostas para a educação pública do Estado Novo foram centradas na visão liberal e, assim, a escolarização foi tomada como suporte para a industrialização, e, *a priori*, a educação no meio rural permaneceu inalterada, exceto pela criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino, preservar a arte e o folclore rurais e difundir a ideologia da disciplina e o civismo. E, em 1942, a escolarização rural, segundo essas diretrizes, foi reforçada no VIII Congresso Brasileiro de Educação, que concordava com as tendências nacionalistas e burguesas do Estado Novo.

No entanto, e apesar dessa “atenção dada” à educação escolar, a educação rural tornou-se efetivamente um assunto nacional com a criação do Ministério da Educação em 1930. Nesse contexto, a educação escolar, nos níveis fundamental e médio, para as pessoas que vivem do campo, era praticamente inexistente como ação do Estado. Data dos anos de 1930 e 1940 a proposta da Constituição Brasileira de que a educação rural fosse transferida

para a responsabilidade das empresas privadas, quadro que se manteve até por volta de 1970, e assegurada apenas até os 14 anos de idade. O descaso histórico e legal do Estado brasileiro com a educação no campo, culminou em altos índices de analfabetismo no campo e no baixo índice de escolaridade.

O período de 1945 a 1964 no Brasil foi marcado pela criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, com o objetivo de implantar projetos educacionais no meio rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação dos Centros de Treinamento, Clubes Agrícolas e Conselhos Comunitários Rurais. Além disso, nesse período, o Programa de Extensão Rural foi criado para combater a carência, a subnutrição, as doenças, a ignorância e outros fatores negativos que integravam a sociedade rural. Em 1948 criou-se, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), mais tarde denominada EMATER (LEITE, 1999). Nesse período foi criada também a Campanha Nacional de Educação Rural, que limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação. Mas, todos esses programas não conseguiram impedir o êxodo rural no Brasil entre os anos de 1950 e 1960.

Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº.4.024 que marcou o início da municipalização do ensino rural em nível fundamental, que não o mudou em nada pois ele continuou submetido aos interesses urbanos. Nesse momento, surgiram os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB). A demanda pela escolaridade aumentou.

A escolarização sofreu alterações com a promulgação de novas leis, a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71, sobre a reforma do ensino superior e sobre a estruturação do ensino fundamental e secundarista. Essas leis se distanciavam da realidade dos sujeitos do campo, não incorporando direcionamentos para uma educação para o meio rural, apenas afirmaram, em definitivo, a municipalização do ensino rural. Além disso, essas leis se pautavam, principalmente, na profissionalização e tratavam os trabalhadores rurais como mão-de-obra a ser absorvida pelo mercado.

Santos (2004) analisa a influência do modelo econômico na educação no Brasil:

Na medida em que o processo de desenvolvimento do capitalismo avançou para o atual modelo neoliberal da economia, a educação foi sendo tomada pela lógica da racionalidade instrumental. Nessa lógica, o objetivo é formar o homem-instrumento, onde o que importa é o resultado, o desempenho de acordo com o padrão estabelecido, numa racionalidade opressiva e repressiva, que aprisiona a escola nos moldes de pensar típicos do capitalismo e orienta a pedagogia pelo tecnicismo e cientificismo. (SANTOS, 2004, p. 35).

A obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade no Brasil são marcas registradas dessas políticas. E, nesse período, o processo de industrialização e urbanização do país culminaram em políticas educacionais voltadas para a capacitação profissional.

Nos anos 1980, a educação rural foi deixada de lado. Foi retomada nos anos 1990 por movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra e o “Movimento Nacional Por uma Educação do Campo”, em parceria com outros movimentos sociais. Esses movimentos trouxeram à tona as discussões voltadas aos interesses da vida no campo, à formação humana, preferindo o termo “campo” em lugar de “rural”, por “campo” ser próprio dos movimentos sociais. Segundo Gonçalves (2009), o “Manifesto da Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado ao final o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, é considerado o fato que melhor simboliza a fundação do Movimento.

A Lei 9.394/96, LDB, foi promulgada num contexto em que a industrialização e a urbanização exigiam uma abrangência cada vez maior da educação em todos os níveis, inclusive no meio rural. Essa lei prevê um planejamento para a escola rural condizente com a realidade vivida pelos seus alunos. Ela prevê uma educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, com calendário próprio adequado às peculiaridades locais, sem reduzir as horas letivas previstas na lei. A sustentação dessa escolaridade, segundo Leite (1999), encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política.

Em 2002, foi aprovada a Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, pelo MEC/CNE.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (CNE, 2003, p.1).

A Resolução nº. 2 de 28 de abril/2008, do CNE, trata do desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo que garantam o direito da criança de ser atendida na sua comunidade, evitando as nucleações e o transporte dos alunos e assegurem uma formação adequada dos professores das escolas rurais, além do adequado equipamento das

escolas. Para Gonçalves (2009), a nucleação traz consigo o processo de desenraizamento cultural dos alunos do campo, quando desloca os alunos para longe de suas comunidades de origem, conforme abordado.

Porém, mesmo depois da edição dessa Resolução nº 2 do CNE, de certa forma, segundo Leite (1999), os problemas da escola rural continuam, como: a desvalorização da cultura rural e a reprodução dos valores da cultura urbana nessas escolas; o professor da escola rural, que tem uma formação essencialmente urbana; a desconsideração da condição do aluno da escola rural que, muitas vezes, é também trabalhador, tendo que enfrentar longas distâncias para estudar; um distanciamento dos pais em relação à escola; um currículo inadequado; infraestrutura física, na grande maioria, inadequada; falta de uma política educacional rural por parte tanto da esfera federal como da municipal. Todos esses problemas são enfrentados cotidianamente na EMMBS.

Em 2010, foi promulgado o Decreto-Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que trata da ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, mas ainda não é possível verificar sua aplicação.

A educação escolar pública em todos os níveis, seja nas cidades seja no campo, está atrelada à estrutura sócio-cultural e econômica e, por isso, as políticas educacionais implementadas pelo Estado refletem essa situação. A compreensão da educação requer que se considere a relação entre escola e Estado, as divergências ideológicas, os interesses e intenções das classes sociais que compõem nossa sociedade. Segundo Leite (1999),

[...] a educação sempre teve seu planejamento vinculado a um plano geral político-administrativo em que a escolaridade, como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo. (LEITE, 1999, p. 19).

O Estado, dessa forma, implementa as políticas educacionais para atender os interesses das classes sociais dominantes e assim, assegura-se que a ideologia dominante seja reproduzida em todos os segmentos sociais. Segundo Leite (1999), o Estado e o capitalismo, utilizam a educação para a obtenção dos seus objetivos, lançando mão de recursos incompatíveis com uma sociedade democrática, conforme Mészáros (2005):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Os setores dominantes da produção agropecuária não demandam altos contingentes de trabalhadores, nem braçais, nem intelectuais. Necessitam talvez de um trabalhador razoavelmente qualificado para operar partes do sistema de produção. Ou, às vezes, necessitam daqueles que desempenham funções já descentralizadas pelas indústrias. Por isso, a educação no campo é marginalizada, mesmo porque esse trabalhador pode ser formado nas cidades e é desejável que o seja para poder inculcar nele a visão que se tem do campo, de uma produção capitalista industrial.

Quando não relegada ao abandono, a educação no campo é “enquadrada”, tem que atender o sistema. Essas ideologias dominantes chegam até a EMMBS, por meio das diretrizes, dos conteúdos, dos livros didáticos e eles se chocam com as necessidades dos alunos, da Comunidade, enfim, com a realidade vivenciada no lugar.

O campo brasileiro vem sofrendo, nas últimas décadas, uma série de inovações técnicas e tecnológicas, visando o aumento da produção e da produtividade. No entanto, isso, que o capitalismo chama de desenvolvimento e progresso, nem sempre repercutiu na educação do campo e jamais serviu para diminuir as suas desigualdades econômicas e sociais, pelo contrário, aumentou-as.

3.3 Políticas públicas educacionais na EMMBS: o Projeto Político Pedagógico

As leis e diretrizes para a educação pública chegam até a escola e precisam ser colocadas em prática, necessitam ser cumpridas. Para tanto, a escola conta com instrumentos como o Projeto Político Pedagógico, diretrizes e o currículo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento importante, pois ele tem como papel trazer as leis que norteiam o trabalho pedagógico para a escola. Sua produção deve ser coletiva, com a participação de toda a comunidade escolar, e deve se voltar para o cumprimento da função social da escola, a de oportunizar ensino público, gratuito e de qualidade, voltado para a formação comprometida com a cidadania.

No entanto, nem sempre esse projeto é tratado com importância pelas escolas, ou como caminho para melhoria na qualidade do ensino. Ele é elaborado, muitas vezes, apenas para cumprir a lei, mais um documento que a escola tem que elaborar e nem sempre é incorporado pelo coletivo da comunidade escolar.

O PPP da EMMBS foi consultado durante a pesquisa de campo na escola. Foi fornecida uma cópia do projeto que estaria, segundo a direção, em processo de formulação

(ANEXO A). Ele foi consultado em 2010 e 2011, período da pesquisa e era apenas o esboço iniciado no ano de 2007. Houve discussões com os professores para a sua produção, mas, nem toda a comunidade escolar foi consultada, como apontado nas diretrizes para sua execução. Mesmo assim é necessário apresentar o PPP, mesmo que seja um esboço e estabelecer a análise das suas proposições, inclusive apontando os seus enlaces com o lugar.

Segundo Cruz (2003), o Projeto Político Pedagógico é o marco referencial e operativo da escola, a representação da identidade da escola, expressa uma visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação. Segundo a autora, ele deve conter objetivos e metas a serem atingidos pelas comunidades externa e interna e revela a unidade de ação na escola. Analisando o PPP da EMMBS (ANEXO A) é possível verificar que ele não trata dos objetivos e metas a serem atingidos pelas comunidades externas e internas e falta um diálogo, portanto, entre a escola e a comunidade.

Cruz (2003) discute até que ponto o PPP é apenas um modismo educacional e argumenta que ele é, de fato, uma ação necessária, mas que necessita ser posto em prática, deve conter uma intencionalidade educativa. Analisando o PPP da EMMBS verificou-se que ele não contém uma finalidade educativa que contemple os interesses da comunidade num diálogo com a escola. Ele se pauta apenas na ação de promover a alfabetização, diagnosticada como problema maior dos alunos.

Nesse sentido, as escolas devem construí-lo para além da mera necessidade documental. O PPP, encarado para além do cumprimento da lei, pode ser um instrumento importante para a formação escolar, para a educação comprometida com a cidadania, reunindo a comunidade escolar, alunos, professores, pais, familiares, discutindo, conjuntamente os problemas e também propondo soluções. Desse modo, a educação é analisada em profundidade. No entanto, como no caso da EMMBS, a comunidade não tem conhecimento sobre o PPP da escola, bem como não participa da sua construção. A escola cumpre com a construção do PPP encarando-o apenas como um documento que deve ter. Segundo a direção, “o PPP é um importante documento que a escola precisa ter”. Quando indagamos sobre a participação dos professores e da comunidade escolar como um todo na construção do PPP da EMMBS, a direção relata que “não houve a participação de todos, porque é muito difícil envolver a comunidade escolar no campo e também é muito difícil coincidir os dias de planejamento dos professores, o que dificulta o trabalho coletivo.”⁴

⁴ Informações obtidas, pela autora, em entrevistas com a direção da EMMBS, entrevistada 03, Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

A construção do PPP da EMMBS é um importante passo para a caracterização da identidade da escola, para quem ela ensina, o que ensina e como ensina. O PPP é um instrumento que viabiliza o trabalho coletivo da comunidade escolar, aproximando pais, alunos, professores, funcionários da escola, possibilita conhecer a realidade do aluno para então se propor um ensino de acordo com essa realidade. Assim, o PPP vai além do mero cumprimento legal, passando a direcionar o trabalho pedagógico da escola. A escola deve, portanto, expressar sua identidade e caracterizar a sua proposta de ensino por intermédio do seu PPP, utilizando dele para reivindicar diretrizes que contemplem as suas necessidades.

A LDB 9.394/96 prevê a elaboração do PPP para, com base nele, serem organizados os planos de trabalho. As escolas, como no caso da EMMBS cumprem com a legislação, constroem o PPP, mas o enxergam apenas como um documento a ser elaborado, uma burocracia. Ele foi elaborado e executado, mas apenas no âmbito do tratamento da alfabetização dos alunos e do trabalho com leitura e escrita. Ele não é um documento coletivo, com participação de todos e não é considerado nos planos de trabalho dos professores e na elaboração das aulas.

Veiga (1995) destaca que o PPP não deve ser apenas mais um documento burocrático da escola, feito apenas para cumprir uma exigência legal, ele deve ser o norteador das ações da escola, pautado nos interesses coletivos. Para o autor, o projeto é político porque trata da formação de um determinado tipo de cidadão para uma determinada sociedade, expressando uma visão de mundo e de educação, porque planeja ações educativas intencionais e necessárias para cumprir seus propósitos.

Para planejar o desenvolvimento da escola do ponto de vista político e pedagógico, político para expressar uma visão de mundo, de educação, pedagógico para orientar a ação educativa na escola, é preciso conhecer e considerar a realidade da escola, dos alunos e professores, da comunidade escolar. Durante a pesquisa de campo na EMMBS, no que concerne ao PPP, ficou nítida a preocupação em produzi-lo, para o cumprimento da lei, não se compreendendo a importância que ele tem para nortear o trabalho pedagógico da escola. Ele não aponta ações amplas para a formação voltada para a cidadania, como pode ser constatado em sua análise.

O PPP é elaborado como uma exigência da Secretaria Municipal de Educação que fiscaliza se as escolas têm esse documento. Mas a sua elaboração e sua execução não são fiscalizadas. Exigido, o PPP é encarado apenas como mais um documento que a escola deve ter. Ele pode ser um dos elos entre a escola e a comunidade no sentido de construir um ensino que considere as particularidades do lugar, um momento em que os professores

conjuntamente conhecem o lugar, a realidade em que seus alunos vivem e podem planejar suas atividades considerando essas especificidades. Nesse sentido, a escola perde muito ao não realizar esse trabalho coletivo de elaboração do PPP e não possui uma proposta de ensino norteadora para os professores, distanciando-se ainda mais da realidade dos alunos.

O PPP da EMMBS (ANEXO A) intitula-se “Projeto Político Pedagógico – Lendo e Escrevendo o Campo”. Ele traz a caracterização da escola, sua história, número de funcionários, professores, alunos, dados numéricos, quantitativos apenas, sem avaliações. Segue com a justificativa de que atenta para as discussões coletivas e para a deficiência dos alunos na leitura e escrita e define a missão da escola como a de “atender a demanda da região” e de “evitar a saída precoce das crianças do campo”. Mas qual a demanda da região? A comunidade e os alunos precisam apenas ser alfabetizados, ler e escrever? Ou essa é uma diretriz dentro de um projeto maior? Essa são perguntas que a escola deve investigar junto a Comunidade e trazer como princípio norteador do PPP.

A caracterização da escola limita-se apenas aos aspectos quantitativos, como número de alunos, professores, quadro de funcionários. Há também uma descrição dos aspectos físicos, quantidade de salas de aula, dentre outros. No PPP constam as taxas do ano de 2007, de 0,8% de reprovação e de 1,2% de evasão, justificadas pelo movimento migratório que acontece na região em busca de empregos, com a variação do mercado do alho e dos outros produtos da região (Projeto Político Pedagógico da EMMBS, 2007, ANEXO A, p.299). Esses são também elementos que necessitam ser trabalhados pela escola, trazidos para a realidade do ensino, para além da mera ação alfabetizadora.

As principais ações descritas no projeto a serem desenvolvidas pela escola no ano de 2007 e anos seguintes são: “valorizar a cultura da comunidade, trabalhar prioritariamente a leitura e a escrita dos alunos”, uma deficiência diagnosticada pela escola, e “promover oficinas de leitura e produção de textos”. O histórico da formação da escola é citado.

Diante desses fatos descritos, é possível proceder a algumas análises sobre a política da escola. A EMMBS segue os objetivos das leis dominantes em nosso país que visam conter o êxodo rural, diminuindo os problemas urbanos, utilizando a escola para auxiliar nesse processo. O projeto apresentado não se caracteriza como uma visão política e pedagógica de fato que norteie as práticas na escola, pois ele não trata da realidade do lugar, dos alunos, nem aponta proposições para o tratamento dessa realidade, além do que, não teve a participação de toda a comunidade escolar. O PPP se limita a um plano de ação para atacar o problema da leitura e escrita dos seus alunos, não tendo um objetivo maior que possa abarcar todas as necessidades da escola e das disciplinas nela ministradas.

A EMMBS, desse modo, caracteriza o processo ensino-aprendizagem pela ação maior de conseguir alfabetizar seus alunos, investindo na leitura e na escrita, não há um projeto que realmente caracterize a ação política e pedagógica na escola, que revele sua identidade e intencionalidade para com o ensino. Sobre as discussões coletivas a respeito das ações a serem desenvolvidas, o PPP (2007) da EMMBS (ANEXO A, p. 302) aponta:

“Após vários encontros e discussões realizadas entre direção, coordenação e professores de nossa Unidade Escolar, chegamos a conclusão de que o grande problema comum aos nossos alunos é a dificuldade na leitura e na escrita. Para tanto decidimos coletivamente que este será o enfoque principal do nosso Projeto Político Pedagógico.”

E a valorização da cultura apontada pelo PPP? Ela não é tratada. O PPP deve ser construído juntamente com a Comunidade Escolar, que engloba professores, funcionários, direção da escola, mas também, alunos, pais de alunos e moradores da Comunidade em que a escola se insere. Assim, onde estão as necessidades apontadas pela comunidade? Daí decorrem os desencontros entre as propostas e a prática na escola, pois a escola traça diretrizes não considerando todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e, mais uma vez, o processo que direciona o ensino é desenvolvido verticalmente, da escola para a comunidade e não da escola com a comunidade.

Isso acontece porque a escola acaba reproduzindo o que chega até ela, acaba por ter uma visão do PPP apenas burocrática, os professores, sobrecarregados, sem incentivos, acabam não discutindo os problemas da escola ou não atuando no sentido de um trabalho coletivo. Enquanto o PPP enfatiza apenas a leitura e a escrita, os alunos e a comunidade têm outros desejos, necessidades que a escola não investiga e não leva para a sala de aula. A Comunidade carrega conteúdos dos mais diversos temas, os quais os alunos levam para a sala de aula com seus saberes e fazeres e que a escola deve investigar e transformar em conteúdos e metodologias de trabalho.

Essa é uma primeira proposta para a construção do PPP da EMMBS, traçar um diagnóstico do lugar, entender o lugar em que a escola se insere, realizar, juntamente com os alunos, questionários e entrevistas junto aos moradores e alunos, compreendendo e respeitando a cultura do lugar e os anseios da Comunidade, o que ela espera da escola. Sem essas diretrizes, o PPP torna-se vazio de sentido para a escola, pois, como pode-se perceber, a escola continua com a dificuldade de adentrar ao universo do aluno, de trazer seus conhecimentos para a sala de aula.

A EMMBS, desse modo, caracteriza o processo ensino-aprendizagem pela ação maior de conseguir alfabetizar seus alunos, investindo na leitura e na escrita, não há um projeto que realmente caracterize a ação política e pedagógica na escola, que revele sua identidade e intencionalidade para com o ensino, para com os anseios da Comunidade.

A missão da escola é clara, reproduzindo a ideologia dominante para o ensino no campo no Brasil: “Somos uma escola criada para atender a demanda da região, evitando com isto a saída precoce de crianças do campo (...)” (Projeto Político Pedagógico da EMMBS, 2007, ANEXO A, p.304). Assim, a escola deve formar a mão-de-obra que, mais tarde, irá atender às demandas da cidade, conter o êxodo rural. E as demandas dessas pessoas que vivem no campo? Essas, não são consideradas pela escola. As questões relativas ao êxodo rural, a questão agrária, o capitalismo e o avanço do latifúndio que empurram os trabalhadores do campo para as cidades não são questões abordadas pelo PPP da EMMBS.

O PPP cita a valorização da cultura local, dos elementos do lugar, mas não traça nenhum diagnóstico a respeito dessa cultura, não há objetivos nem planos de ação. Assim, o projeto não traz diretrizes maiores que pudessem facilitar ou guiar o trabalho do professor no entendimento da realidade do aluno.

O item visão de futuro do PPP (2007) da EMMBS trata como proposta a “formação para além da instrução, considerando as raízes rurais da escola e dos alunos”. (Projeto Político Pedagógico da EMMBS, 2007, ANEXO A, p. 305). Mas, como a escola pretende considerar essas raízes? Como isso ocorrerá no processo ensino-aprendizagem? Não há direcionamentos nesse sentido, apenas é citada a necessidade. Que a escola se assuma como rural, aumentando o nível de letramento dos alunos, essas são as diretrizes finais. Como pôde ser observado, ela pretende manter as raízes rurais, mas não contempla propostas para tal. Assim, o PPP é superficial e não adentra o contexto da escola, dos seus alunos, da comunidade escolar, nem traz nenhum apoio ao trabalho dos professores no campo. É também onde ocorre o distanciamento da escola com a realidade do aluno, será que ele necessita apenas aprender a ler e a escrever? Como esse aluno vê a escola e o que espera dela? São perguntas que devem fundamentar a construção do PPP da escola.

E quanto à formação dos professores, o PPP (2007) da EMMBS (ANEXO A, p.304) trata:

Assim, nos comprometemos a estar sempre estudando, capacitando, buscando a cada dia crescermos enquanto profissionais responsáveis pela formação destes alunos, ajudando-os a atuar em sua realidade, melhorando-a e até mesmo transformando-a se necessário, dentro de uma visão humanitária e cidadã.

Nesse sentido, destaca-se que não há na rede municipal de ensino qualquer tipo de formação ou qualificação específica para o professor que trabalhe no campo. Assim, outro fator fundamental que deve ser destacado pelo PPP da escola e encarado como luta da comunidade escolar é essa qualificação específica. Parcerias podem ser feitas entre rede municipal e a Universidade Federal de Goiás, no intuito de promover essa qualificação, por meio de oficinas, da construção coletiva do PPP, do diagnóstico do lugar, trazendo o lugar e o rural como propostas de ensino.

Segundo o PPP (2007) da EMMBS (ANEXO A, p.305): “Nesse sentido pretende proporcionar condições para que a criança/adolescente/homem ou mulher do campo conheça o seu lugar e tenha condições de agir sobre ele (...).” A escola reconhece a importância do lugar, mas como trabalhar esse lugar na escola? Essa pergunta não tem resposta no PPP. Os elementos da cultura, o trabalho com as paisagens, o trabalho de campo, o trabalho coletivo, interdisciplinar são elementos que contribuem com o ensino a partir do lugar.

Quanto aos objetivos da EMMBS, seu PPP (2007) traz a seguinte meta para o ano de 2007 e anos subsequentes: “implantar ações administrativas e pedagógicas eficientes e eficazes para proporcionar a superação desse estado de ordem e ampliação do nível de letramento dos nossos educandos.” (Projeto Político Pedagógico da EMMBS, 2007, ANEXO A, p.305). Nesse contexto, a escola enfrenta problemas, os professores reclamam da indisciplina dos alunos, da falta de incentivos e reconhecimento, da falta de diretrizes para o trabalho no campo, da falta de comprometimento das famílias com a educação, da falta de interesse dos alunos. A escola não utiliza o seu PPP como instrumento político e pedagógico para atacar o cerne das problemáticas que existem na escola. Enquanto a preocupação é apenas com o letramento, a escola distancia-se do cotidiano dos alunos, das suas vivências e reproduz conteúdos que, não se aproximando da linguagem dos alunos, tornam-se vazios de sentido para eles que, por sua vez, se desinteressam pelas aulas. Todas as ações do PPP (2007) da EMMBS se objetivam em trabalhar com a leitura e escrita, nada mais além desse aspecto. No cronograma de execução do PPP constam encontros com os pais, mas apenas no sentido de informar sobre os problemas de leitura e escrita dos alunos, conscientizando sobre a necessidade de um acompanhamento em casa.

Qual é o papel da escola no lugar? Qual a sua contribuição para o campo, para a comunidade e a região onde se insere? São questionamentos que devem fazer parte do PPP da escola, revelando o seu papel político e pedagógico, seu comprometimento com uma concepção de educação. O que está expresso no PPP da EMMBS é apenas um

comprometimento em alfabetizar os alunos, reproduzindo conteúdos que lhes chegam prontos, sem questionar, sem propor.

No entanto, com leis que não saem do papel, com a carência de propostas específicas para a educação no campo, com PPP que também não contempla a realidade da escola e as suas necessidades, que não traça objetivos para a prática pedagógica da escola, não se alcança o cerne das discussões e necessidades da educação do campo, muito menos as especificidades de cada escola.

Em 2011, em trabalho de campo na escola, foi constatado que a leitura e a escrita ainda se caracterizavam como principal problema da escola e que ações que direcionam esse trabalho ocorriam, mas não eram suficientes e muitos outros aspectos da educação no lugar deixaram de ser discutidos no coletivo e com a comunidade escolar, no sentido de implementar melhorias na qualidade do ensino do campo na EMMBS.

A rede municipal de Catalão é responsável pela educação no campo do município, como já citado. As escolas oferecem a educação infantil e as duas fases do ensino fundamental, até o 9º ano. A EMMBS segue à risca a LDB em sua proposta pedagógica: qualificar para o trabalho, educar para a cidadania, conforme o seu Plano Político Pedagógico – PPP, ainda em fase de produção, em 2010, quando consultado. Foi verificada, durante o trabalho de campo, a dificuldade que a escola estava encontrando para terminar de produzir seu PPP, visto que as leis e diretrizes não consideram a realidade do campo, nem as necessidades locais.

A produção do PPP depende da concepção de educação que rege as escolas e também do trabalho dos professores, suas visões de mundo e de educação, suas ações políticas e educativas na escola. A concepção de educação e de Geografia que o professor e o seu posicionamento metodológico frente aos saberes que serão ensinados e aos que os alunos trazem podem levar, também, à produção de um conhecimento comprometido com a ética e com a formação para a cidadania. Nesse sentido, a elaboração do currículo afinado com a prática pedagógica são importantes procedimentos no processo de ensino-aprendizagem. A construção de um PPP afinado com os anseios da comunidade, com a participação de toda a comunidade escolar é uma proposta indicada para a escola, reforçando a identidade camponesa e as necessidades da educação que acontece no campo.

3.4 Os PCNs na EMMBS

Pontuschka (1999) destaca que os PCNs expressam o direcionamento do ensino de Geografia, nos níveis fundamental e médio, segundo a visão de um grupo de geógrafos, sobretudo paulistas. Por isso, reafirma que os professores não devem tomá-los como referência única, sem adotar uma reformulação crítica e voltada para sua realidade escolar. Isso é evidente na análise dos livros didáticos de Geografia adotados pela EMMBS, principalmente, a pouca abordagem sobre o campo, a visão economicista, urbana.

Segundo a autora, o volume dos Parâmetros Curriculares de Geografia para o Ensino Fundamental avança em certos aspectos e retrocede em outros. Por exemplo, avança na retomada das categorias geográficas, mas retrocede em não articulá-las aos objetivos gerais e aos procedimentos metodológicos. Pontuschka (1999) faz uma importante consideração acerca da quase ausência da discussão do poder econômico e do poder do Estado nas relações que se estabelecem no espaço. A geopolítica está praticamente ausente nas discussões levantadas pelos PCNs. Na escola pesquisada é possível visualizar esses aspectos. O campo é abordado nos livros didáticos e nos PCNs apenas do ponto de vista econômico, da produção para atender à cidade. O Estado, a questão agrária e a situação dos camponeses estão distantes dos livros, no entanto, presentes na vida dos alunos. A Geografia na EMMBS cumpre com o que é proposto pelo livro didático e pelos PCNs. O lugar é trabalhado nos exemplos trazidos durante as aulas. Os conteúdos avançam em certos aspectos, mas necessitam avançar em outros.

Os PCNs de Geografia avançam quando tratam da questão da subjetividade e da objetividade nos estudos da Geografia. Os temas transversais (aqueles que perpassam por uma discussão interdisciplinar, como meio ambiente) são uma inovação para o estudo geográfico, no entanto, são impostos nas escolas de forma autoritária, assustando os professores, às vezes e desestimulando o trabalho, mais uma vez visto como mais uma exigência a ser cumprida. Além do que, muito é cobrado da escola, mas faltam verbas, infra-estrutura, incentivo, projetos de qualificação para os professores. Logo, não basta que os PCNs indiquem uma discussão crítica dos assuntos, eles têm que ser colocados de forma que possam ser postos em prática nas escolas, articulados nos seus PPPs.

Oliveira (1999), ao fazer análise crítica dos PCNs para o ensino de Geografia, afirma que eles trazem concepções filosóficas de ensino e das correntes do pensamento geográfico que se contradizem. O autor ressalta ainda o fato de que o documento foi elaborado por um grupo de professores, geógrafos, a serviço do Estado, reproduzindo seus

interesses nas escolas e no ensino de Geografia. Tanto Pontuschka (1999) quanto Oliveira (1999) apontam, em suas análises, pontos positivos e negativos dos PCNs e reafirmam a necessidade do comprometimento da escola, dos diretores e dos professores em construir uma proposta de ensino pautada na realidade dos seus alunos, assumindo uma postura crítica quanto aos PCNs. A escola, por sua vez, alega falta de incentivos, sobrecarga de trabalho, dentre outros motivos para cumprir apenas com o que é posto.

Leis, normas, diretrizes, resoluções, livros didáticos, tudo o que emana do Estado ao chegar até à escola, visando uma homogeneização do ensino, se depara com sujeitos, professores, alunos, com suas vivências e experiências e com a realidade do lugar em que a escola se insere. E, nesse processo de ensinar, a escola, para não acabar na mera repetição, pode se afirmar e gerar processos inovadores que, mesmo que não grandiosos ou não capazes de revolucionar o sistema de ensino, “oxigenem” o fazer pedagógico, incorporando novos elementos para o ensino-aprendizagem; a escola, no choque com o que é imposto, pode tecer mudanças, reivindicar leis, diretrizes que atendam a essas necessidades. O PPP e os PCNs podem direcionar um trabalho coletivo na escola, comprometido com o ensino, partindo do lugar, seja afirmando uma posição política de ensino, direcionando o trabalho dos professores, promovendo o trabalho coletivo e interdisciplinar e trazendo as questões da comunidade escolar como um todo para serem debatidas e incorporadas no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o debate realizado até aqui, envolvendo o currículo oculto, o trabalho do professor, o PPP se revelaram como elementos fundamentais para se pensar o ensino-aprendizagem da Geografia escolar. Os conteúdos programados para o ensino de Geografia na escola também chegam na EMMBS usando-se para isso o livro didático e outros instrumentos. Assim, a seguir pretende-se tecer uma discussão sobre o currículo e as diretrizes para o ensino de Geografia no campo, como esses conteúdos chegam até a EMMBS e como essas diretrizes tensionam com o que existe na escola e, em meio a esse conflito, como acontecem as práticas educativas na escola.

3.5 O currículo da EMMBS e práticas geográficas na escola

As discussões sobre os currículos, pós anos 1990, passaram a englobar debates de ordem sociológica, política e epistemológica, deixando de ser meramente técnicas. Segundo Moreira e Silva:

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 2008, p.21).

O Estado organiza o que deverá ser transmitido pelas escolas, por intermédio dos currículos e diretrizes que a elas chegam. Os livros didáticos são elaborados segundo essas diretrizes e seus conteúdos são analisados pelo Estado a partir de diversos programas. Nesse sentido, a discussão curricular é política e pedagógica.

Segundo Silva (2009), há o currículo oficial ou formal, estabelecido pelos sistemas de ensino e expresso em forma de leis, e o currículo real, aquele que acontece em sala de aula, o currículo oculto. Segundo LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI (2008), o currículo oculto:

[...]refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008, p.363)

Na EMMBS, de acordo com a pesquisa, esses currículos se manifestam na escola, no entanto, o currículo oficial formal é seguido, conforme expresso no PPP, a preocupação com a leitura e a escrita e também na forma das diretrizes oficiais para o ensino de Geografia determinadas pelos PCNs. Esse currículo se efetiva de modo real na sala de aula, diante de todos os desencontros que perpassa. Mas a escola deve considerar esse currículo oculto que chega com os anseios dos alunos e da Comunidade e que não está expresso nas práticas e conteúdos.

As diretrizes chegam até as escolas e devem ser cumpridas, no entanto, os professores carregam consigo uma bagagem de experiências, visão de mundo e de educação e também se deparam com a realidade e conteúdos trazidos por seus alunos. Então, a prática do ensino em sala de aula depende do planejamento do professor diante do que chega e da realidade da escola, formando-se os currículos ocultos. Ele não é planejado pelo Estado, mas acontece na prática cotidiana da escola. E na EMMBS essas vivências não são consideradas

nem no seu PPP, nem em suas diretrizes curriculares e nem nos conteúdos trabalhados e planejamento das aulas.

Assim, na EMMBS, tem-se um currículo oficial que chega até a escola, o professor de Geografia escolhe o livro didático e recebe as diretrizes que deve seguir para cumprir com o conteúdo proposto para o ano letivo. A escola funciona burocraticamente, viabilizando essa proposta oficial, vigilante para que ela se cumpra. O Estado, no caso o poder local, o município de Catalão, responsável pelo ensino nas escolas do campo, trabalha para que sejam seguidas as diretrizes propostas. E, no caso das escolas do campo, como a EMMBS, não há diretrizes específicas que tratem da educação no campo.

A grade curricular da EMMBS (ANEXO B) mostra a distribuição das disciplinas de acordo com o ano escolar. Seguindo a base nacional comum, de 1º ao 5º anos as aulas de Geografia têm carga horária de 2 aulas semanais, enquanto do 6º ao 9º anos as aulas de Geografia são 3 por semana. Quanto às diretrizes para o ensino de Geografia, elas seguem os conteúdos propostos pelos PCNs para cada ano escolar, esses conteúdos são disponibilizados para os professores e têm que ser cumpridos.

Os PCNs são divididos em eixos temáticos norteadores para o ensino de Geografia. Não há nenhuma diretriz ou eixo específico para o ensino de Geografia no campo. Os principais eixos selecionados pelos PCNs para a fase do 6º ao 9º ano são: “A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo”; “O estudo da natureza e sua importância para o homem”; “O campo e a cidade como formações sócio-espaciais”; “A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo”; “A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em rede”; “Um só mundo e muitos cenários geográficos”; “Modernização, modo de vida e problemática ambiental”. (PCNs, 1998). Para cada eixo são apontados conteúdos para o trabalho do professor. Os livros didáticos seguem essas orientações para a disposição dos seus conteúdos.

Os PCNs avançaram em contribuições para o ensino de Geografia, trazendo as questões da inter/multi/transdisciplinaridade, os temas transversais, sugestões de trabalho com cartografia e de campo, com os conceitos geográficos e apontamentos metodológicos de trabalho em sala de aula. No entanto, é fundamental a formação e qualificação do professor e seu trabalho metodológico, seu planejamento no sentido de que, ao utilizar o livro didático, não deixe de tratar das especificidades do lugar e dos conhecimentos trazidos pelos alunos adquiridos em suas vivências nas discussões geográficas.

É necessário, nesse contexto, pensar as possibilidades e limites das propostas curriculares implementadas para a educação e para o ensino de Geografia nos últimos anos.

As novas linguagens chegam até à escola e ela precisa estar atenta às novas tecnologias, metodologias e práticas didático-pedagógicas. Se um bom currículo numa prática pedagógica ruim não melhora a educação, também um conteúdo “velho” dentro de uma prática pedagógica inovadora não funciona. É preciso atentar-se ao conjunto, a um currículo que esteja aliado à uma prática pedagógica, norteados por uma concepção clara de educação e de ensino de Geografia.

Há ainda que se considerar que o ensino de Geografia sozinho não salva a escola e a educação. A cultura escolar participa do ensino de Geografia e vice-versa, portanto, mais uma vez, o conjunto deve ser observado. A EMMBS deve pensar o contexto em que se insere, o espaço metamorfoseado em que vivem os sujeitos que chegam até à escola, com suas vivências, curiosidades, questionamentos, afirmações, representações, deve pensar a prática escolar aliada a essa realidade para alcançar a formação da cidadania, no que a Geografia tem papel fundamental, como já foi apontado.

Na pesquisa, por intermédio das entrevistas, das visitas à escola, foi verificado que na EMMBS seus professores, sua direção, sua coordenação, seus funcionários em geral possuem um conteúdo crítico importante, se preocupam e discutem as necessidades da escola, conhecem o lugar, a Comunidade, contudo, não têm uma força reivindicatória expressiva, por diversos fatores, como a sobrecarga de trabalho docente e a falta de união da categoria, dentre outros aspectos, que as próprias pessoas reconhecem. Falta expressividade política, força reivindicatória. Assim, vai-se reproduzindo o que chega até a escola e, embora a escola e a Geografia escolar avancem em alguns aspectos, ainda há muito o que avançar.

A Geografia tem que repensar o seu papel na sociedade em mudança, concordando com Moreira (1987) que considera que a Geografia que se ensina é uma concepção de vida, de sociedade e de mundo. A Geografia Crítica se coloca como um desafio para a escola: romper as barreiras da reprodução pura e simples do conhecimento e construir com o aluno uma Geografia que atenda de fato aos interesses da cidadania face ao mundo contemporâneo. Para tanto, é mister romper com a postura tradicional que ainda persiste na disciplina e na sua prática pedagógica, é preciso superar as contradições que se impõem à escola; só assim se poderá formar cidadãos críticos e preparados para entender a sociedade em que vivem e dela participarem de forma atuante.

O camponês da área de estudo possui uma identidade em processo de contínua (re)construção, influenciado pelas mudanças do mundo que adentram o campo. O grande desafio para as escolas do campo, como pode-se presenciar na pesquisa, é como formar esse cidadão que vive no campo? Como educar a partir da sua realidade? Como a Geografia pode

sair do tradicionalismo e promover um ensino comprometido com essas necessidades? Esses são os questionamentos que devem nortear as discussões que acontecem na EMMBS.

Nesse sentido, é importante que se compreenda a EMMBS no contexto dessas políticas educacionais gestadas ao longo do tempo, as propostas, avanços e retrocessos que vão desenhando a educação que está posta no cenário da Comunidade Cisterna e que necessita de um “outro olhar”, voltado para a formação dos sujeitos do campo, em seu lugar.

Os PCNs direcionam os conteúdos a serem trabalhados pelo ensino de Geografia na escola. Embora eles tenham avanços significativos, é fundamental o papel do professor em sua prática na escola, considerando o lugar, o contexto e as relações que envolvem a escola. Os PCNs, principalmente através do livro didático, impõem conteúdos, muitas vezes distantes da realidade dos alunos, como será discutido mais adiante na análise do livro didático de Geografia da EMMBS. Os alunos revelam um currículo oculto para a escola, para a Geografia escolar, no sentido em que trazem para a escola suas vivências, seus saberes e seus fazeres. Há, então, um tensionamento entre o que é imposto como conteúdo a ser trabalhado e a realidade vivenciada, o cotidiano dos alunos e professores que compõem a escola. Além disso, há que se considerar a realidade do campo brasileiro atual, as relações local-global, as relações da escola com a comunidade.

Nesse sentido, o papel da escola e do professor de Geografia é trabalhar os conteúdos segundo uma visão de mundo, há que se promover na escola a intencionalidade do ensino, que tipo de aluno se quer formar e que tipo de formação a escola pode ofertar a ele. Portanto, a proposta é que a escola tenha uma intencionalidade de educação expressa em seu PPP, que os professores utilizem dessa diretriz para o seu trabalho pedagógico. Os professores, devem, assim, aliar o currículo oficial ao oculto e criar uma prática pedagógica que seja adequada à realidade vivenciada por seus alunos, pela comunidade em que vivem.

O livro didático é um importante instrumento no processo ensino-aprendizagem escolar. Ele traz os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor e uma análise mostrará, a seguir, o livro didático no contexto das políticas educacionais, para então, mais adiante, confrontar o que é proposto para o ensino de Geografia pelo currículo oficial e como se efetiva a prática pedagógica dessa matéria escolar.

3.6 O livro didático no contexto das políticas educacionais

No Brasil, a Geografia se tornou matéria escolar obrigatória nos anos de 1830, no Colégio Pedro II, na então capital Rio de Janeiro. A Geografia, então, passou de um saber estratégico a um saber apropriado pela escola, que incorpora os paradigmas vigentes na sociedade. Os livros didáticos são importantes instrumentos para o ensino de Geografia na escola e são testemunhas das formas de ensinar e aprender ao longo do tempo. Bons ou ruins, os livros didáticos têm o importante papel de difundir e popularizar o ensino no Brasil.

O início do século XX foi marcado pela produção dos livros didáticos de influência francesa. Essa chamada Geografia Tradicional teve como principal característica a memorização de informações. Os exames de admissão nos diferentes níveis do ensino se davam pelo ato de decorar e reproduzir conteúdos, muitas vezes esvaziados de sentido. Essa política de ensino manteve-se praticamente inalterada até 1930 no Brasil, refletindo-se nos livros didáticos.

A criação dos cursos universitários no país, do IBGE, da AGB, e a expansão do ensino foram os responsáveis pela difusão das ideias renovadoras no ensino de Geografia, ideias com influência francesa, com matrizes lablachianas. Porém, a Geografia Moderna, científica, se pautava em modelos de ensino e práticas da Geografia Tradicional. Nos anos 1970, a Geografia nas escolas foi ministrada por intermédio da disciplina de Estudos Sociais que englobava também a História, parte de um currículo superficial e disciplinador. Essa disciplina marcou um processo de descaracterização da Geografia e da História como disciplinas escolares.

O século XX marcou o uso do livro didático de Geografia como maior referencial do professor, sendo esvaziados de sentido, principalmente durante o período do regime da ditadura militar no Brasil.

Ao longo do tempo, foram implementadas algumas políticas nacionais relativas ao livro didático. Em 1930, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) e, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o papel de estabelecer critérios para a produção e circulação dos livros didáticos. Em 1945, o professor passou a poder escolher o livro didático a ser utilizado na escola. Em 1970 o MEC passou a ser co-editor de livros com as editoras nacionais. Em 1976, o INL foi extinto e outro órgão foi criado para tratar das políticas do livro didático no Brasil, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que também foi extinta, em 1983, tomando seu lugar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que passou a deixar para os municípios a responsabilidade de escolher

o livro didático das escolas municipais. Nos anos pós-1970, houve uma retomada das discussões sobre o ensino de Geografia por licenciados e geógrafos em eventos diversos, marcando a influência da Geografia Crítica. Os anos 1980 marcaram uma revalorização da Geografia escolar.

Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e iniciou-se a distribuição dos livros para os alunos de 5ª a 8ª séries do Primeiro Grau (Segunda Fase do Ensino Fundamental). E, no ano de 1996, tiveram início as avaliações pedagógicas dos livros didáticos por uma comissão de professores. Em 2008, começou a distribuição dos livros didáticos para o Ensino Médio, além de todas as séries do Ensino Fundamenta.

A escola, no entanto, como instituição burocratizada e burocrática, representa o tempo lento diante do tempo rápido das transformações do mundo e também do lugar. Nóvoa (1991) e Vlach (2003) tratam do controle no sistema público de ensino pelo Estado que, durante décadas, desconsiderou o ensino de Geografia e a educação no campo, alegando que, para viver e trabalhar no campo não era necessário ser alfabetizado. A situação apenas começou a ser modificada com as pressões dos movimentos sociais que requeriam políticas públicas de educação para as pessoas do campo.

Mas, a função da educação escolar depende dos interesses vigentes em cada momento e, assim, segundo Vasconcelos (2004), a escola, ao longo da história, foi (re)inventando seu papel social, político e cultural, sempre controlada pelo Estado. A escola primária, pública, obrigatória e gratuita, para a classe popular é do final do século XIX, uma escola para o patriotismo. Naquele momento, ao Brasil interessava a consolidação da nação sob os auspícios do modo de produção hegemônico.

Segundo Nóvoa (1991) e Vlach (2003), restou como herança do sistema de educação práticas como decorar, lembrar e repetir e as relações de dominação professor-aluno na escola.

Assim, Spósito (2006) destaca que o processo ensino-aprendizagem é mediado por dois instrumentos de trabalho: o livro didático e o currículo e, por isso, há um crescente interesse na produção de livros didáticos, que têm o consumo garantido inclusive porque nas últimas décadas o governo os compra para distribuir nas escolas públicas. A relação entre livro didático e currículo é simbólica. O poder público tem necessidade de que o livro didático seja adotado em âmbito nacional, pois além dos aspectos políticos, a compra em larga escala diminui seu preço. E, assim, o governo federal elaborou os PCNs, que orientam a produção dos livros didáticos.

Segundo Spósito (2006), a década de 1970 foi marcada pela preocupação crescente com a formulação de currículos oficiais, que eram reproduzidos nos livros didáticos, principalmente e às vezes único material de apoio de que dispunha o professor. Em 1980, houve uma aproximação entre o que se produzia e ensinava nas universidades e o que se praticava nas escolas, o que levou a uma revisão dos currículos oficiais. Houve também, um estímulo, nesse período, à municipalização do ensino.

A segunda metade da década de 1990 foi marcada pela retomada do papel da União na definição das políticas curriculares com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de diretrizes nacionais para o ensino superior, com a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Essas atitudes ao mesmo tempo em que centralizavam as decisões sobre a educação traziam ideias de descentralização, por exemplo definindo as responsabilidades de cada instância de poder. Assim, segundo Spósito (2006), caracteriza-se essa situação como uma descentralização centralizada, na qual o governo federal formula políticas, os educadores implantam-nas e os estados e municípios realizam sua administração, inclusive financeira.

O PNLD foi criado pelo Decreto de Lei nº 91.542 de 1985 e é o mais antigo programa de distribuição de obras didáticas para os alunos do ensino público gratuito brasileiro. O programa passou por diversas denominações e reformulações ao longo do tempo. Atualmente as editoras inscrevem suas obras, que passam por uma triagem e avaliação. Em seguida é formulado o Guia do Livro Didático, que traz as obras selecionadas para a escolha que é feita pelos diretores, coordenadores e professores das escolas. Eles fazem duas opções; caso a primeira escolha tenha se esgotado, são enviados os livros da segunda. Observou-se durante a pesquisa na EMMBS, que os professores se reúnem com a direção e com a coordenação da escola e escolhem os livros didáticos, dentre as opções fornecidas; se, por um lado há a possibilidade de escolha, o que é positivo, por outro, essa possibilidade é limitada, pois as coleções são pré-selecionadas por órgãos do Estado.

A formulação de políticas públicas relativas aos livros didáticos no Brasil data da abertura econômica do país à economia internacional, da adoção do neoliberalismo, que marcou a privatização em diversos setores públicos, e os livros didáticos, dessa forma, servem como instrumentos de divulgação política e ideológica, por isso o campo é mostrado apenas da perspectiva de suas atividades econômicas das quais as melhores são as “modernas” tecnologicamente, as globalizadas.

Mantovani (2009) aponta, em sua dissertação de Mestrado, as principais falhas do PNLD. A primeira é que o professor não participa efetivamente do Plano. O papel do

professor, de fato, é de apenas escolher dentre as opções impostas a ele. Ele não pode considerar seu trabalho, a realidade escolar que vivencia, porque ele não participa da elaboração dos livros didáticos. Com certeza, um grande avanço a ser alcançado é a participação dos professores na elaboração dos livros didáticos, trazendo suas experiências e vivências com a Geografia na escola.

Entre outras críticas feitas ao PNLD por Mantovani (2009) está o fato de que nos primeiros anos ocorreu a circulação e a utilização de livros didáticos com erros conceituais graves, como foi o caso dos livros de ciências; os livros apresentavam aspectos gráficos ruins; má qualidade do papel em que eram impressos; às vezes, ocorriam divergências entre o PNLD e os PCNs. Porém, ao longo do tempo, a autora afirma, a qualidade do livro didático comprado pelo MEC melhorou sensivelmente.

Também há o afastamento dos cursos de licenciatura das discussões sobre o livro didático. Os licenciados escolherão, quando professores, o livro didático que será utilizado na escola e, portanto, devem saber julgar se os livros propostos atendem às diretrizes dos PCNs e também aos objetivos de ensino da escola e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Desde 1996, o programa aponta coleções para o ensino fundamental, que passou a contar com nove anos, obrigatoriamente, em todo o país. O ensino de Geografia inicia-se no 2º ano. O PNLD de 2010 aponta para a necessidade de que as escolhas dos livros sejam feitas considerando-se os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e traz a seleção de livros do 2º ao 5º anos. O PNLD de 2011 trouxe os livros para serem usados do 6º ao 9º anos.

O Decreto-Lei nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010 definiu que, em 2010, as escolas fariam as escolhas dos livros didáticos para o ensino fundamental, que seriam utilizados de 2011 a 2013. O Guia do Livro Didático de Geografia analisou 38 coleções de livros, das quais 22 foram selecionadas, ou seja, apenas 58% (Portal MEC). Foram apresentadas no Guia as discussões referentes à temática, à abordagem metodológica e à abordagem conceitual adotadas e, em seguida, foi feita uma descrição de cada coleção quanto a esses aspectos. É essa a Geografia que chega até as escolas, no ensino fundamental, primeira e segunda fases.

A temática, segundo o Guia do Livro Didático, é o que é vivenciado pelo aluno em seu cotidiano, utilizando primeiramente suas noções sobre *lugar*, principalmente no 2º e no 3º anos. Os dois primeiros volumes das coleções utilizam bastante as noções de lugar e de paisagem para explicar as diferenças espaciais e temporais; também trabalham com orientação e estudo do local, do espaço, por intermédio de desenhos e mapas. De acordo com o Guia, todas as coleções trabalham com os conceitos lugar e paisagem, no entanto,

embora todas as coleções trabalhem esses temas, algumas exploram com mais ênfase os seguintes aspectos associados ao estudo do lugar (casa, escola, bairro e município): uso da linguagem dos mapas ou alfabetização cartográfica; socialização, identidade e cidadania; natureza e meio ambiente e trabalho, atividades econômicas e tecnologia. (BRASIL, 2007)

O 4º ano trabalha, de um modo geral, com os processos naturais e sócio-econômicos; o espaço é abordado a partir da diferenciação entre espaço rural e urbano. Segundo o Guia, das 22 coleções selecionadas, apenas 8 trabalham as diferenças entre o espaço urbano e o rural mais detalhadamente.

No que se refere à abordagem metodológica, o Guia aponta que a maioria das coleções selecionadas adota a perspectiva sócio-construtivista, propondo estimular a percepção de identidade dos alunos. O espaço conhecido pelo aluno é o ponto de partida para o aprendizado, bem como suas referências sociais e comunitárias, favorecendo-se, dessa forma, a formação de atitudes referenciadas no espaço vivido pelos alunos. Nas concepções de local, em muitas coleções, são considerados os sentimentos de pertencimento, de forma mais forte em umas do que em outras.

De acordo com o Guia, em quase todas as coleções, os conceitos de lugar e paisagem servem como eixo norteador para a explanação dos conteúdos. Com base no conceito de lugar, em geral, trabalham-se os fatos e fenômenos geográficos a partir do que for mais próximo do aluno:

O conceito de lugar é uma referência comum, servindo para explorar o estudo do meio próximo do aluno e de seu cotidiano. Nem sempre ele aparece explicitado no livro do aluno, e poucas vezes no Manual do Professor. Entretanto, seu uso é feito corretamente, permitindo construir o aprendizado sobre a casa, a escola, o bairro e o município. Em algumas coleções esse conceito é explorado com plenitude e trabalhado além das referências em escala local, estimulando a observação do aluno para as relações de identidade e socialização, como o contexto da família e das comunidades (bairro e escola). (BRASIL, 2007).

O Guia do Livro Didático de 2011 traz as sugestões do PNLD do mesmo ano para a segunda fase do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos. No plano nacional do livro didático de 2011 31% das obras inscritas foram selecionadas e 69% foram excluídas (Portal MEC). A escola cadastra um responsável pela inscrição da escolha, sendo feito registro da reunião entre diretor e professores na qual escolheram as obras. O Guia de 2011 destaca a importância do livro didático para o trabalho do professor e também trata dos critérios adotados para a avaliação das obras.

Foram inscritas e avaliadas 18 coleções das quais 10 foram aprovadas (BRASIL, 2007). Com relação aos conteúdos das coleções selecionadas, no 6º ano trabalha-se com uma visão geral do espaço geográfico, no 7º ano, Geografia do Brasil e no 8º e no 9º anos, o espaço geográfico mundial. As coleções dão enfoques diferenciados a esses conteúdos, conforme as diferentes concepções metodológicas adotadas. Em relação às categorias geográficas tomadas, como o conceito de lugar, geralmente aparece associado ao estudo da paisagem.

As dificuldades de se produzir livros didáticos voltados às especificidades regionais e locais levam à necessidade de os professores os avaliarem mais detidamente para verificarem a aproximação deles da proposta pedagógica da sua escola e da sua realidade. Segundo Eliseu Spósito (2006), o livro didático deve ser utilizado de forma apropriada e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem.

Vesentini (1999) chama a atenção para o fato de que o livro didático deve ter uma visão geográfica crítica, trazer informações fidedignas, estimular a criatividade, conter uma correta representação cartográfica e focar o espaço como uma totalidade. Todavia, a correta utilização e o livro didático adequado dependem do trabalho do professor, seus objetivos, método e metodologias de ensino. É fundamental o comprometimento do professor com o seu trabalho, só assim ele saberá escolher e utilizar as melhores ferramentas para que seus alunos produzam conhecimentos para sua plena formação.

Com as novas abordagens de ensino, trazidas pela Geografia Crítica, o professor passa a ter o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem; o aluno é sujeito e constrói o conhecimento através da mediação, da condução do professor. Nessas novas práticas há a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências do cotidiano.

Para tanto, é preciso considerar em todo o processo educativo, que o sistema de educação pública é criado pelo Estado e que, se o professor conta na sua prática, como principais instrumentos, com o livro didático e com o currículo, poucas mudanças significativas aconteceram nos livros didáticos nos últimos anos (Vesentini, 1998; Vlach, 2001; Porto Gonçalves, 1999), mostrando que o livro didático não consegue acompanhar o movimento da vida, está engessado pelo conhecimento transmitido e decorado e não atende às necessidades da educação cidadã. Por isso, segundo Vesentini (1999), não pode e não deve ser convertido em verdade única.

Na utilização do livro didático de Geografia, o professor deve contextualizá-lo no tempo e no espaço, complementá-lo de acordo com as necessidades dos alunos e considerá-lo

apenas como parte do conjunto objetivo-conteúdo-metodologias de um ensino-aprendizagem (CAVALCANTI, 2002; LIBÂNEO, 2000), para assim, utilizar, conforme recomenda Vlach (2003), diferentes recursos nas aulas de Geografia para que os alunos tenham acesso às diversas fontes de conhecimento e às novas tecnologias. Isso supõe que os alunos deveriam ter acesso a vários livros didáticos diferentes para poderem fazer a comparação entre eles, quanto aos temas, por exemplo, e às novas tecnologias.

No contexto das leis e diretrizes que norteiam a Geografia escolar, considerando as discussões sobre o currículo, o PPP, as diretrizes, é importante compreender a Geografia que chega e a Geografia que se pratica na EMMBS.

3.7 A Geografia que chega e se pratica na EMMBS

Sem dúvida é a Geografia do livro didático, a que está proposta nos PCNs. Há conteúdos específicos da disciplina, na escola, que os professores devem lecionar, de acordo com as séries e idades dos alunos. Os alunos devem ser instrumentalizados, os conteúdos propostos devem ser transmitidos. Os professores, sobrecarregados, com uma carga horária elevada de trabalho, pois, a maioria trabalha em mais de uma escola e leva muito trabalho para casa, de todas as escolas onde trabalha, utiliza basicamente o livro didático em sala de aula, porque não são incentivados a elaborar outros materiais.

A visão de educação e as diretrizes traçadas pela escola são fundamentais no processo educativo de uma formação ética e comprometida com os anseios da comunidade escolar. Dessa forma, é preciso pensar a educação e o ensino de Geografia no campo para além do poder do Estado, do que é programado, vislumbrando as possibilidades existentes no ensino que considere o movimento do real, o lugar, os saberes que os alunos trazem, a corporeidade de alunos e professores.

O livro didático, de modo geral, apesar dos avanços já conseguidos, faz parte de uma indústria que cresce no país e que reproduz os currículos oficiais em seus conteúdos, não atendendo à realidade dos alunos, dos professores e das escolas, o que se processa numa formação deficitária do aluno frente aos novos desafios postos atualmente. Sobre o livro didático de Geografia foi feita uma reflexão mais acurada, exposta mais adiante no texto. No entanto, é fato que ele trata de um campo muito distante da realidade em que vive a maioria dos alunos de escolas do meio rural. Ora o campo idealizado, do camponês distante das mudanças do mundo, ora o campo da produção agrícola que atende às necessidades da cidade.

Essas versões, todas elas distantes do espaço metamorfoseado, complexo e singular do campo brasileiro, onde convivem a expansão do latifúndio e a persistência do camponês.

O entendimento da Geografia contida no livro didático da EMMBS perpassa, inicialmente, pela compreensão do que é a “ciência geográfica” e o que é a “matéria no ensino de Geografia”. Segundo Cavalcanti (2000):

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência e de outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como astronomia, economia, geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. (CAVALCANTI, 2000, p. 9).

Desse modo há, na definição do conteúdo de ensino de Geografia, um julgamento sobre o que é necessário, uma decisão e, em seguida, seleção e organização. Em todo esse processo entram vários interesses, não há imparcialidade. É constante o desafio de estabelecer o diálogo entre esses diferentes universos. A Geografia, ciência, tem avançado muito no conhecimento da realidade, que está em constante movimento, porém um grande problema observado na EMMBS é que boa parte dos livros didáticos adotados na última década, assim como as práticas geográficas em sala de aula não incorporam esses conhecimentos acerca das transformações espaciais recentes.

O livro didático é escolhido na EMMBS obedecendo os mesmos critérios que na escola da cidade, conforme as opções apontadas pelo MEC. Não há nenhuma especificidade para as escolas do campo. O professor de Geografia, afirmou, em entrevista, “escolhi a coleção trabalhada na EMMBS pois ele contempla melhor, na minha opinião e na minha visão de trabalhar a Geografia, as questões sobre o lugar.”⁵

O livro didático tem sido amplamente debatido na ciência geográfica e também no meio educacional. Concorde-se com a sua importância para a formação do cidadão e que ele é imprescindível na sala de aula, no entanto, algumas considerações são necessárias, como, por exemplo, ele não deve ser convertido em “manual” didático, ou em uma “bíblia”; deve ser bem analisado e contextualizado no tempo e no espaço, bem como complementado de acordo com as necessidades dos educandos.

A realidade em que se situam os alunos da EMMBS, para ser melhor compreendida, requer novas abordagens geográficas na leitura dos fenômenos, novas

⁵ Informações obtidas, pela autora, em entrevista com professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 09 Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

propostas e práticas no ensino de Geografia, e nas pesquisas também, tanto que são inúmeras as discussões sobre diversos temas na ciência e no ensino, dentre eles, abordamos, no próximo item alguns pontos que podem fazer parte de uma política escolar e educacional voltada para o lugar.

3.8 Por uma política educacional do lugar

O trabalho de campo realizado na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) mostrou um pouco da realidade da Comunidade Cisterna. Os pequenos produtores enfrentam as dificuldades de permanecerem no campo: financiamentos e de acesso às políticas de incentivo e de concorrência com os latifúndios. O preço dos produtos para a comercialização, também, muitas vezes, é outra dificuldade; desanimam os produtores. Na comunidade, algumas pessoas que herdaram propriedades acabam deixando o campo e as atividades agropecuárias, se estabelecendo na cidade por causa desses problemas. Nesse sentido, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, os camponeses existem no campo, buscando alternativas para viverem nos lugares.

Na EMMBS essa realidade aparece nos elevados índices de evasão e de repetência, pois os alunos se mudam muito de um lugar para outro no campo porque os pais estão sempre à procura de melhores empregos e de melhores oportunidades para continuarem vivendo no campo. Às vezes, na Comunidade Cisterna, famílias se mudam, ficam pouco tempo fora, por exemplo, quatro meses, os filhos muitas vezes ficam sem escola e, diante das dificuldades retornam, mas os alunos perdem o ano letivo.

As escolas do campo em Catalão estão começando a funcionar em regime de tempo integral, no qual os alunos ficam os dois turnos, matutino e vespertino na escola. Em Catalão há escolas das redes municipal e estadual da cidade que já estão trabalhando em tempo integral, todos os dias da semana, outras apenas em alguns dias. Mas, os alunos do campo, que ajudam seus pais no trabalho doméstico e/ou nas plantações e com o gado, quando têm que permanecer na escola o dia todo não podem mais ajudá-los, o que é muito importante até mesmo porque muitos desses pais camponeses não completaram seus ciclos de estudo, geralmente até a antiga quarta série primária e, por isso, necessitam dos conhecimentos que os filhos adquirem na escola.

A EMMBS funciona alguns dias da semana nos dois turnos, matutino e vespertino, o que aumenta o índice de falta dos alunos, principalmente dos que moram mais longe e têm que acordar muito cedo para chegar até a escola.

Na EMMBS, seguindo-se o modelo urbano de educação, nos anos 1990, a aprovação dos alunos e a adequação da idade à série foram tomadas como necessidade máxima, a repetência devia ser evitada a qualquer custo, aumentou o tempo escolar, sem haver preocupação com a qualidade no ensino, nem ser criada política específica para a educação no campo. Mais uma vez, ela se vê obrigada a acompanhar as reformas da educação urbana.

Diversas propostas são elaboradas para “diminuir os gastos do setor público com as escolas”, ou, dito de outra forma, para privatizá-las. Na EMMBS, o setor privado financia projetos e promove eventos, dentre outras atividades, movimento que vem ocorrendo com as políticas neoliberais.

Na EMMBS há um laboratório de informática, com computadores doados por uma empresa privada do município. Alguns projetos que acontecem na escola também são financiados ou têm parcerias com o setor privado, o que beneficia as empresas em dedução fiscal. A dificuldade de obtenção de verbas extras para custeio de projetos e outras atividades estimula as escolas a procurarem as empresas para fazer essas parcerias. Desse modo, o setor privado vai adentrando as portas da escola.

Para as políticas neoliberais a crise de qualidade na educação se resolve mediante a formação docente. Por isso, a qualificação do corpo docente é incentivada e se dá muitas vezes em faculdades privadas, por exemplo, por meio da concessão de bolsas de estudo para essas instituições pelo poder público. O município de Catalão oferece cursos de qualificação aos docentes, geralmente em parceria com a Universidade Federal de Goiás/Campus de Catalão. No entanto, há muito tempo oferece bolsas para os professores da rede pública municipal cursarem Pedagogia e outros cursos em faculdades particulares do município; há inclusive faculdades no sistema de educação a distância (EAD), públicas e privadas.

Tardif e Lessard (2005, p.24) mostram que, como a escola é uma organização própria e central da sociedade industrial e dos Estados-Nações, historicamente tem assumido os modelos organizacionais do trabalho produtivo, caracterizados pela racionalização dos comportamentos. Atualmente essa racionalização se dá por meio da flexibilização do trabalho, o que sobrecarrega os trabalhadores; em educação também. Na década de 1990, nas escolas, começou a ocorrer esse processo pela sobrecarga de tarefas administrativas, no cargo de

diretor, por exemplo. Isso leva a uma ação esvaziada de conteúdo crítico, marcando também a precarização e intensificação do trabalho docente.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) marcou a reestruturação do Ensino Fundamental para atender à economia globalizada, elaborou os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As DCNs foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e os PCNs pelo MEC, nos anos de 1995/96, seguindo o discurso oficial de auxiliar o professor no seu trabalho, mas mesmo que se coloquem apenas como sugestão, eles acabam inibindo outras possibilidades (SILVA, 2009). As propostas, mais uma vez, não são elaboradas em conjunto com os que vivenciam o processo ensino-aprendizagem na escola, por isso não consideram a realidade em que cada escola se insere.

A escola, como invenção da modernidade, é marcada pelo caráter contraditório entre a sua potencialidade emancipatória e democrática e os seus mecanismos reprodutores da desigualdade e da exclusão. As políticas neoliberais para o ensino no Brasil reativaram os mecanismos reprodutores da desigualdade e da exclusão. Diversas reformas na educação foram implementadas, modificou-se a estrutura do sistema escolar e o currículo de todos os níveis do ensino.

As escolas do campo, como a EMMBS, também sofreram esse processo. As mudanças no ensino visam atender às necessidades urbanas e industriais e o campo deve se adequar a tais mudanças. Os currículos não possuem nenhuma disciplina, nenhum conteúdo ou metodologia que seja específica para essas escolas. Os professores reclamam, sentem-se desorientados, sem referenciais ou diretrizes que possam contribuir para a prática escolar conforme a realidade desses alunos. O município, como poder local, responsável por esse ensino, também não promove nenhuma política ou discussão que vise atender às escolas do campo.

Gentili (2004) fala da fragilidade e da precariedade das condições políticas, econômicas e financeiras sobre as quais descansa a reprodução dos processos de escolarização, fatos que têm gerado muitas lutas docentes na América Latina. Isso também demonstra o caráter vertical das medidas neoliberais adotadas nos últimos anos nesses países, afirma o autor. Em relação às escolas do campo esses fatores se agravam ainda mais com o processo de reprodução do modelo de educação urbana nessas escolas. São muitos os desafios para que a educação do campo avance, tanto quanto às leis, diretrizes, conteúdos, currículos, como quanto às práticas escolares.

Para Gentili (2004), se coloca para a escola a seguinte questão: qual é sua função social, no século XXI, frente aos desafios tecnológicos postos nos últimos anos? O autor

destaca que o risco para a escola pública não é de que ela deixe de ser escola, mas, sim, que ela deixe de ser pública, porque o processo de privatização da escola pública faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida política e econômica que caracteriza o capitalismo contemporâneo, que se efetiva pelo desmantelamento do Estado como agência promotora de bens e serviços e como aparato de garantia dos direitos à cidadania e utiliza a privatização como saída para a crise econômica, conforme ideário das políticas neoliberais, as políticas do “Estado Mínimo”.

A última década do século XX marcou o início de uma ofensiva do privado sobre o público no Brasil, movimento iniciado no governo Collor, segundo o modelo neoliberal, no qual se destacam os interesses do capital internacional em todos os setores da economia e da vida social do país. A partir de então, aprofunda-se a expropriação da riqueza nacional por meio da privatização e minimiza-se o papel do Estado e dos seus deveres para com o cidadão, o que se estende também à escola.

Não se trata do Estado minimizado simplesmente; o que ocorre apenas em algumas áreas, especialmente aquelas cujos beneficiários são as classes trabalhadoras que necessitam das políticas públicas (educação, saúde, previdência e outras), porém, fortalecendo-se ao máximo para garantir espaços para os interesses privados. (SOARES, 2001).

Segundo Frigotto (1995), na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos de trabalhadores institui-se com o fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação às demandas do capital. E, segundo o autor, a subordinação das práticas educativas aos interesses do capital adquire formas e conteúdos distintos em cada fase do seu desenvolvimento.

Outras políticas foram implementadas após a LDB 9.394/96. Dentre elas, pode-se destacar, além da formulação dos PCNs, a elaboração de diretrizes curriculares para o ensino superior, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão), a avaliação como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a avaliação dos programas de Pós-Graduação pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Essas propostas devem compor o PPP da escola, mas precisam ser discutidas pois deve-se evitar imposições. Na EMMBS é possível presenciar a dificuldade com as verbas que, além de poucas, são direcionadas a gastos específicos, não cobrindo as reais necessidades da escola. A proposta do PPP deverá abranger também a gestão dos recursos.

Portanto, não se tem apenas um problema. Eles são de várias ordens. Os professores da EMMBS vivenciam em suas experiências cotidianas na escola as dificuldades de colocá-las em prática. O tempo é curto para tudo que se tem que cumprir. O professor, preocupado em transmitir o conteúdo proposto, tem sua criatividade diminuída. Por todos esses fatores, limita-se, muitas vezes, a apenas cumprir o que lhe é repassado como diretriz e conteúdo. Os professores tendem, então, a assumir as propostas, criticam ou até reformulam a partir da realidade de sua escola, mas ainda há muito o que avançar em termos de conteúdos e metodologias, além de uma postura política de reivindicação.

Na EMMBS, os professores questionam o que chega até a escola, eles questionam os horários que a escola têm de cumprir e que muitas vezes não coincidem com as longas distâncias que parte dos alunos percorre. Questionam a dificuldade com as verbas, as necessidades, as dificuldades do trabalho docente, as dificuldades dos alunos que vivem no campo e, principalmente, a falta de políticas que contemplem as necessidades desses alunos, que sejam voltadas para essa realidade escolar. Mas, entre reflexão, ação e solução a distância é grande.

No PPP da EMMBS os moradores da Comunidade Morro Agudo (Cisterna) deveriam ser considerados como sujeitos que constroem suas relações com o lugar, seus modos de vida, suas identidades e territorialidades e a escola se relaciona com eles. Alunos e professores são os sujeitos mais perceptíveis que atuam na escola, tecendo relações. Logo todos esses sujeitos aparecem na escola, exercendo suas influências. Mas, o Estado também é sujeito e ali exerce seu papel de acordo com seus interesses.

Na EMMBS é possível perceber a cobrança de que a escola repasse conteúdos, de que os professores cumpram com o tempo determinado para cada conteúdo e são grandes as dificuldades de trazer para o ensino escolar as vivências dos alunos.

No lugar estudado, considerou-se a escola como uma instituição burocratizada na qual acontece o processo ensino-aprendizagem. Diversas leis e diretrizes chegam até a EMMBS até a EMMBS, por intermédio dos PCNS, do livro didático, do currículo e das diretrizes específicas para a escola. A elaboração dessas leis não conta com a participação da comunidade escolar. Embora haja avanços tanto nas leis, quanto nas diretrizes para o ensino de Geografia, ainda há muito a lutar por melhorias e qualidade na educação. Essa seção descreveu as principais leis e o papel do Estado e dos movimentos sociais, bem como da escola na articulação e definição dessas leis. Esses são fatores importantes para a compreensão do rural e o lugar no ensino de Geografia e das práticas geográficas que acontecem na escola e serão analisadas na seção seguinte.

A escola recebe do Estado as leis e diretrizes a serem cumpridas. No entanto, na escola há tensões entre os seus diversos sujeitos. Alunos e professores trazem uma bagagem cultural, uma visão de mundo, saberes e fazeres, conteúdos cotidianos a partir de suas vivências que se chocam com o que é proposto pelo Estado. Analisadas as leis, diretrizes postas para a escola, como o Estado está presente na educação e no ensino de Geografia é que propomos alguns pontos ao PPP da EMMBS. Assim, será analisado na seção seguinte o espaço rural no processo ensino-aprendizagem de Geografia, como o rural e o lugar são trabalhados pelo livro didático e como apontam possibilidades para o ensino de Geografia na EMMBS, no campo em Catalão/GO.

4 O RURAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA EMMBS



Minha escola

Minha escola é uma encruzilhada de diversidades.
Tem gente que chega, tem gente que passa,
As histórias se cruzam, ninguém escapa.
Todas as gentes levam um pouco daqui,
Todas as gentes trazem muito de lá.
O lá de tantas bandas que nem dá tanto pra contar,
Se contar não dá pra parar.
Aqui vejo que há sede do saber,
Aqui sinto a vontade do doar.
Nesta escola grande,
Porque grande é o campo,
O campo é o seu lugar.
Na minha escola se aprende com amor,
Pra com amor se ensinar.

(Fátima, coordenadora pedagógica da EMMBS, 2011)

4 O RURAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA EMMBS

Um conjunto de temas e desafios atravessam as cenas da discussão do ensino-aprendizagem de Geografia. Algumas dessas discussões supõem elementos, debates gerais, outras dizem respeito ao lugar da ciência geográfica – e de seus desígnos – na atualidade. Repercutem também em valores, ideologias e sentidos sintetizados nesta pergunta: por que se ensina Geografia? Ou em outra: como deve proceder o ensino-aprendizagem de Geografia no contexto dos espaços contemporâneos?

Temas e discussões em torno da adoção das novas tecnologias; em torno do financiamento público da escola, da formação dos professores, do multiculturalismo, dos sujeitos e da cultura juvenil, da desilusão pedagógica dos professores, da transposição didática, dos recursos imagéticos e audiovisuais – e outros que são do repertório teórico da Geografia ganham força, o modo como os novos paradigmas animam outras teorias do conhecimento e outras categorias do ensinar e do aprender, como a intuição, a sensibilidade, a vivência, a experiência com o outro, dentre outros.

Em tudo, parece que há um pressuposto necessário: as diferentes práticas de ensino-aprendizagem no campo da Geografia juntam o pensar geográfico, ou seja, o domínio teórico, à dimensão vivencial da sala, em que se situam a ação cognitiva de professores e alunos. Essa prática é atravessada pela espacialidade no sentido mais profundo. Isto é, trata-se de perceber que os níveis espaciais ou suas escalas, como por exemplo, no jogo entre lugar e mundo, repercutem no ensinar e no saber.

Assim, pode-se dizer que as representações são expressas em imagens e valores que têm um significado cultural próprio, sendo fundamental compreendê-las na interface do concebido e do vivido, interpretando o seu caráter social, visto que se situam no âmbito das relações de poder da sociedade, permitindo a dominação de certas ideias sobre outras. (CAVALCANTI, 1996).

As representações produzidas, segundo a autora, agem e reagem no embate entre a produção social e a criação do sujeito, estão nos cruzamentos das relações sociais e da vivência pessoal, sendo que o estudo delas deve ter como suporte a vida cotidiana dos sujeitos que as formam (CAVALCANTI, 1996). A autora aponta para a necessidade de se fazer um estudo das representações dos alunos, pois a produção do conhecimento se dá no espaço das representações, onde se inserem as concepções e as vivências deles.

A compreensão do ensino de Geografia na EMMBS requer análises das leis, diretrizes e conteúdos que chegam até a escola, ao professor, que também possui uma representação social e lida com as representações sociais dos alunos, suas vivências, necessidades, desejos, vontades, sonhos. Assim, o ato de ensinar envolve formação, procedimentos, conhecimentos, além das habilidades dos sujeitos sociais envolvidos com a escola de tratar das tensões, conflitos, desencontros, encontros, expectativas. Objetiva-se neste capítulo compreender a Geografia praticada na EMMBS na perspectiva dos alunos e na dos professores e ver como ela acontece de fato na escola, como o rural e o lugar são tratados no livro didático de Geografia e na prática escolar; como os alunos e professores compreendem e trabalham esses conceitos no contexto sócio-espacial em que se encontra a escola.

Para atingir os objetivos propostos nesta seção, além de pesquisa teórica, foi realizada a leitura de obras e trabalhos sobre o tema e a análise da coleção de livros didáticos de Geografia utilizada na escola. Para captar o olhar dos professores sobre a escola e suas representações foram aplicados questionários, feitas entrevistas e registros como gravações em áudio e fotos. Para os alunos também foram aplicados questionários e desenvolvidas atividades, como oficinas na escola durante a pesquisa. Os dados assim coletados permitiram adentrar o processo ensino-aprendizagem na EMMBS e, nele, como acontece o ensino de Geografia.

Inicialmente discutir-se-á como os conceitos de rural e de lugar são abordados nos livros didáticos de Geografia e, mais especificamente, como eles são tratados na coleção de livros didáticos de Geografia adotada na EMMBS. Adentrando o cotidiano da escola, serão analisadas as representações sociais dos professores e dos alunos da EMMBS, compreendendo como o ensino de Geografia acontece na escola.

4.1 Rural e lugar no livro didático de Geografia: algumas considerações

O ensino de Geografia nas escolas do campo e especificamente na EMMBS perpassa pela análise de como os conceitos de rural e lugar são tratados nos livros didáticos de Geografia de um modo geral.

Um dos grandes equívocos dos livros didáticos de Geografia, em geral, é considerar o rural apenas como o espaço não urbanizado e as atividades que nele se desenvolvem. É uma dicotomia expressa no urbano *versus* rural, no moderno *versus* arcaico, no progresso *versus* atraso, na indústria *versus* agropecuária. Essa compreensão advém da

Revolução Verde e das ideias que consideram o rural subjugado ao urbano. Logo, o espaço rural deve ser entendido em suas próprias dimensões e na complexidade das suas relações com a cidade.

Ao longo do tempo, o livro didático trouxe avanços e limites para a Geografia escolar. Analisando-se um mesmo assunto em mais de um desses livros didáticos será possível compará-los. Como exemplo, tomar-se-á as discussões sobre a Geografia Agrária, já que se trata do ensino no campo.

Há que se considerar a diferença entre Geografia Agrícola, Geografia Rural e Geografia Agrária, para as análises dos livros didáticos. Nem sempre as discussões sobre o campo trazidas por esses livros contemplam essa diferença e tratam, de fato, das contradições existentes nesse espaço. Segundo Andrade (1996), a Geografia Agrícola se concentra nas tecnologias de produção e na comercialização das atividades agrícolas. A Geografia Rural, nas atividades econômicas que estão no local, no campo, e a Geografia Agrária está voltada para a estrutura agrária e para as relações de trabalho, bem como para os problemas sociais no/do campo. Essas visões do rural aparecem ora mais ora menos explicitamente no livro didático de Geografia e repercutem no trabalho do professor e em sua visão sobre o campo.

Oliveira (2005) analisa como a Geografia escolar deve trabalhar a questão da agricultura brasileira. Segundo o autor, é fundamental compreender o desenvolvimento do sistema capitalista no campo brasileiro e suas contradições. Ao mesmo tempo, segundo o autor, em que são criadas relações tipicamente capitalistas (como por exemplo, o trabalhador rural permanente assalariado e morador do campo e o boia-fria, trabalhador rural assalariado temporário morador da cidade), também se reproduzem relações não-capitalistas de produção, como a produção agrícola obtida a partir do trabalho familiar em pequenas propriedades. Nabarro (2009) aponta que os alunos devem compreender a inserção do capital industrial no campo e a monopolização do território pelo capital que, mesmo “permitindo” a existência de pequenos produtores, subordina-os.

O livro didático, em geral, traz uma visão homogênea do campo brasileiro, destacando o ponto de vista econômico em função das demandas da cidade. As contradições, as especificidades, o camponês, as transformações do espaço, a escola, a cultura e o modo de vida próprio do campo não aparecem ou aparecem de forma superficial nas discussões. Os livros didáticos de Geografia da EMMBS mostram essa visão economicista do campo, embora tenham avançado na concepção de lugar e as atividades sobre o lugar, a realidade do aluno.

É importante ressaltar algumas abordagens sobre o rural e o urbano que norteiam o pensamento geográfico atualmente. Graziano da Silva (2001) considera o urbano como característica do capitalismo e, por isso, afirma que o crescimento das atividades capitalistas no campo está causando uma urbanização do meio rural, tanto nas áreas de agropecuária tradicional quanto nas de agropecuária moderna. O autor consagrou a expressão “novo rural brasileiro” e vem difundindo o conceito de *rurbano* para tratar dessa situação em que praticamente não há diferenças entre o rural e o urbano. O rural é um *continuum* do urbano do ponto de vista espacial, segundo o autor. Já Alentejano (2000) analisa o que há de realmente novo no rural brasileiro e se isso significa o movimento do capitalismo ali ou apenas seu recrudescimento.

Outra relação entre o rural e o urbano é a estudada por Veiga (2002). Segundo o autor, o Brasil é mais rural do que divulgam as estatísticas oficiais e é mais rural do que urbano. As estatísticas atribuem uma condição praticamente de resquício à população rural, aparentemente corroborando a tese da urbanização do campo no país. Mas, para Veiga, o espaço rural guarda suas especificidades em relação ao urbano e tem dinâmicas próprias muito mais amplas do que a produção agropecuária, embora articuladas aos espaços urbanos. Segundo o autor, a urbanização considera apenas a densidade demográfica como critério.

Rua (2001) aponta a necessidade de novas abordagens que deem conta da multiplicidade de relações campo-cidade e defende a teoria de que não há a destruição do rural. Segundo o autor, é necessário:

Trabalhar integralmente o rural e o urbano em escala local, regional, nacional, rompendo com o formalismo reducionista do rural definido *a priori*, por exclusão do urbano, como até aqui, e reforçar o espacial/territorial, mas em complexos espaciais/territoriais mais amplos que permitam ver regiões mais ou menos rurais, cidades em regiões rurais, agropecuária em regiões urbanas [...]. (RUA, 2001a, p.34).

Para Pessoa (2007) o rural não é mais apenas uma categoria geográfica específica, não se refere apenas à produção agrícola e pecuária; o rural é também representação social e simbólica. Assim, para o autor, o rural, independentemente de onde se mora ou do que se faz, é uma concepção de mundo, por isso afirma existirem “ruralidades” e também “urbanidades”.

As ruralidades conservam, de um modo geral, hábitos, preferências, músicas, culinária, enfim, a cultura desenvolvida ao longo do tempo pelos homens do campo no campo. Sendo assim, segundo Pessoa (2007), há muitas ruralidades, a do trabalhador e morador rural, a do sitiante ou fazendeiro que “levou a cidade para o campo”, a do morador

do campo que tem sua atividade econômica na cidade e outras tantas. Por isso o rural não precisa ser necessariamente entendido como aquele rural tradicional e quase isolado do início do século XX.

Saquet (2006) utiliza os termos “campo” e “rural” cada qual com um sentido quando contraposto a “urbano” e “cidade”, que também representam sentidos próprios. “Campo” e “cidade” são feitos de edificações/obras, espaço físico, enquanto o “rural” e o “urbano” configuram-se nas relações sociais. Apesar de esses espaços relacionarem-se, cada um contém aspectos específicos e formas de vida distintas. As diferenças entre campo/rural e cidade/urbano são territoriais. Segundo o autor, campo e cidade não podem ser explicados um sem o outro, mas ao explicá-los não se pode eliminar suas peculiaridades.

Uma escola do campo, no campo, contém suas particularidades que devem ser consideradas na sua prática pedagógica e em todos os “instrumentos” utilizados nessa prática, especialmente no livro didático de Geografia. A Comunidade em que a escola se insere, as relações entre ambas, o modo de vida são conteúdos socioespaciais específicos e como tais devem ser usados para as aulas de Geografia.

A Geografia escolar é importante nesse processo, pois, como já afirmado, os conceitos-chaves da ciência geográfica podem ser postos para os seus alunos, para que eles os utilizem como instrumentos para uma análise crítica da realidade em que vivem. No momento em que eles forem capazes de entender as relações em que se inserem tanto no âmbito local quanto no regional e no global, eles estarão mais aptos para nelas interferirem.

O professor de Geografia, na escola, deve conhecer visões que existem na ciência geográfica sobre o rural e se posicionar no ensino de acordo com o que pensa, considerando a realidade em que trabalha e as diretrizes discutidas coletivamente pela escola. É preciso que o professor compreenda o rural e o lugar na perspectiva teórica, mas fundamentalmente na realidade em que se insere a escola e os seus alunos. E que proponha atividades que contemplem o contexto da comunidade, a realidade dos alunos, as relações campo-cidade e também o lugar no contexto mundial.

Os processos de industrialização e urbanização do Brasil no século XX apontam novas complexidades na relação campo-cidade, novos arranjos estão postos. A indústria, o urbano, o campo e o rural aparecem reduzidos a relações simplistas, não há ênfase e aprofundamento nas contradições e questões históricas e é passada uma visão de que, no campo, pequenos e grandes produtores convivem harmonicamente. Por isso, a questão agrária, na maioria das vezes, é pouco explorada, dando-se ênfase à Geografia Agrícola. (SANTOS, CONCEIÇÃO, 2009). Nesse sentido, as visões de campo, cidade, rural e urbano

variam de acordo com as concepções dos autores dos livros didáticos e o trabalho do professor em sala de aula.

Quando se trata do ensino de Geografia no campo, é preciso que o professor tenha atenção se o livro didático traz alguns temas essenciais, pensando na realidade do aluno. O papel dos espaços agrários frente à globalização, o papel da modernização agrícola para a relação campo-cidade, as formas tradicionais de resistência, que persistem no campo, às imposições capitalistas, as estratégias de vivência e as diferentes relações de trabalho entre outros elementos são fundamentais para se entender os espaços agrários e suas configurações na atualidade e, muitas vezes, não estão contidos no livro didático e são conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de Geografia.

Segundo Nabarro (2009), entender o espaço é compreender as diferentes relações que nele se estabelecem. O ensino de Geografia, no campo ou na cidade, deve preocupar-se com as apropriações e usos que são feitos dos espaços, com a formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, as representações sociais que os sujeitos fazem do espaço. Gramsci (1968) discute o embate entre a escola e a vida, os conhecimentos escolares e cotidianos, segundo o autor:

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o certo de uma cultura evoluída torna-se verdadeiro nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. (GRAMSCI, 1968, p. 131).

As discussões sobre o conceito de lugar estão presentes nos PCNs de Geografia. Eles enfatizam o trabalho com a realidade do aluno, com os conhecimentos que os alunos trazem do seu cotidiano, no entanto, não apresentam diretrizes específicas para que esse trabalho se efetive no campo. Os PCNs tratam das discussões do lugar na formação dos conceitos geográficos necessários para que os alunos possam fazer uma leitura da realidade.

Os livros didáticos de Geografia, de um modo geral, já avançaram muito nos direcionamentos para atividades que tratem do lugar, dos modos de vida, do cotidiano, das relações que se estabelecem no lugar e do lugar com o mundo, mas ainda há muito a avançar, principalmente quando esse lugar é o campo. O livro didático não contempla a fundo essa dimensão, sendo fundamental o papel do professor nesse processo, pois é a sua concepção de mundo, de rural, de lugar e de ensino de Geografia que vai direcionar esse trabalho, complementando o livro didático.

O campo dos últimos anos é o campo da transgenia, do agronegócio, da pecuária intensiva, da produção extensiva e da monocultura. Esse campo também é o campo da pequena produção, do modo de vida camponês, das tradições, dos saberes e dos fazeres repassados de geração para geração. Essas contradições não são contempladas no livro didático, nos PCNs, elas se expressam no campo brasileiro, no campo catalano e, de alguma forma, se reproduzem na Comunidade Cisterna e são conteúdos para a Geografia escolar.

Entendendo o lugar e o rural no contexto do livro didático de Geografia, as diferentes concepções da Geografia que tratam do campo, a discussão segue especificamente sobre esses conceitos no livro didático de Geografia adotado na EMMBS para então compreender a Geografia que acontece na escola.

4.2 O livro didático de Geografia na EMMBS

A coleção de livros didáticos de Geografia para a segunda fase do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) adotada na EMMBS é a indicada pelo PNLD para os anos de 2011, 2012 e 2013, faz parte do “Projeto Radix”, raiz do conhecimento, dos autores Garcia e Bellucci (2010). A coleção conta com quatro volumes, para 6º, 7º, 8º e 9º anos, cada volume está dividido em oito módulos. O professor de Geografia, em entrevista, relatou que a escolha do livro se deu porque “a proposta dos autores favorece o trabalho com o lugar e com os demais conceitos geográficos”⁶.

O primeiro volume, para o 6º ano, apresenta os seguintes módulos: “O nosso lugar e os outros lugares”; “As relações entre os lugares”; “Os lugares e suas paisagens”; “As paisagens e as relações entre seus elementos”; “Os lugares e as paisagens no tempo da sociedade”; “Os lugares e as paisagens no tempo da natureza”; “O espaço geográfico: sociedade e natureza”; “A natureza, seus recursos e os problemas ambientais”. Os módulos são divididos em capítulos. Nesse livro, como está claro nos títulos dos módulos, há uma discussão sobre os diferentes lugares e paisagens.

O volume do 7º ano tem os seguintes módulos: “Brasil, tantos lugares, tantas paisagens”; “O território brasileiro”; “A população brasileira”; “O rural e o urbano: as duas faces do espaço geográfico brasileiro”; “As regiões brasileiras”; “O Centro-Sul”; “O Nordeste”; “A Amazônia”.

⁶ Entrevista obtida, pela autora, com professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 07. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

No livro do 8º ano, os módulos são: “Os lugares e as paisagens do mundo em que vivemos”; “A dinâmica da natureza e as paisagens terrestres”; “A transformação das paisagens e a construção do espaço geográfico”; “A ação humana, a dinâmica natural e as questões ambientais”; “Sociedade e Meio Ambiente”; “A regionalização do espaço geográfico mundial”; “O mundo subdesenvolvido”; “O mundo desenvolvido”.

O livro do 9º ano apresenta os módulos: “Espaço geográfico e globalização”; “Globalização econômica, tecnologia e cotidiano”; “Os fluxos e as redes no espaço globalizado”; “A globalização e seus rumos”; “Globalização e regionalização no mundo atual”; “Territórios e fronteiras”; “Geopolítica no mundo globalizado”; “Os organismos supranacionais”.

Os livros contam também com anexos compostos de caderno de atividades, mapas, algumas notas referentes a cada módulo e as referências bibliográficas consultadas e utilizadas.

Nesses livros didáticos adotados na EMMBS pode-se reconhecer a predominância da corrente metodológica da Geografia Crítica no trabalho com os conteúdos. As abordagens culturais e de identidade, modos de vida e os diferentes lugares do mundo estão presentes. No entanto, pouco se aborda o modo de vida no campo. E, em todos os volumes da coleção, as figuras retratam o campo sob a ótica da produção agrícola, não apresentando esse espaço como espaço de relações sociais e de vida.

O primeiro livro da coleção, o do 6º ano, traz como proposta o trabalho com o lugar. No módulo 1, trata dos diferentes lugares do nosso dia-a-dia, das fronteiras, das migrações, dos pertencimentos, dos lugares de vivência, das afetividades, das identidades. Ainda traz o conteúdo referente ao modo de vida nos diferentes lugares do mundo, as tradições, línguas, costumes, religiões. As desigualdades sociais também são abordadas. Contudo, aborda-se superficialmente o campo, dentro dos assuntos discutidos.

Esse livro do 6º ano, no módulo 2, “As relações entre os lugares”, trata das nossas relações com os lugares do mundo, como os meios de transportes e comunicações aceleram as relações entre os lugares, suas relações culturais, as relações entre os lugares e a questão do trabalho e das atividades econômicas. Novamente, pouco se fala do campo, na perspectiva dessas relações, a não ser que a produção agrícola se destina ao mercado consumidor da cidade.

No módulo 3, “Os lugares e suas paisagens”, discutem-se alguns elementos da paisagem, a necessidade de ir além dos aspectos visíveis das paisagens, a questão da paisagem e a identidade dos lugares, a paisagem e o observador. Também, pouco se trata do campo

nesse módulo. No módulo 4, as paisagens e seus elementos compõem o conteúdo, as características únicas das paisagens, relevo, clima, hidrografia, vegetação, as relações entre os elementos naturais e culturais das paisagens. Mas, o campo não é abordado diretamente. O módulo 5 trata dos lugares e as paisagens no tempo e na sociedade, o tempo e as mudanças nas paisagens. Quanto ao campo, trata das diferentes paisagens transformadas pelas atividades econômicas, como a agricultura. O módulo 6, cujo conteúdo são os lugares e as paisagens no tempo da natureza, não aborda o campo. Em se tratando de diferentes paisagens e natureza, é fundamental que o professor complemente o livro didático, trabalhando as paisagens do campo, as contradições. As propostas para o trabalho com a Geografia na EMMBS serão apontadas mais detalhadamente na seção seguinte.

O módulo 7, “O espaço geográfico: sociedade e natureza”, e o módulo 8, “A natureza, seus recursos e os problemas ambientais”, trazem figuras de homens trabalhando em uma lavoura de feijão e a construção do espaço geográfico, marcando as relações dos homens com a natureza. Também são apontados alguns problemas ambientais decorrentes do processo produtivo, como desmatamentos e queimadas. Dessa forma, mais uma vez o campo é abordado apenas pelo viés da agricultura, ou seja, de suas atividades econômicas e suas técnicas de produção e produtos diferentes.

O livro do 7º ano, que começa tratando do Brasil, lugares e paisagens, traz algumas figuras representativas das paisagens do campo, mas relativas à produção agrícola. Ao abordar os diferentes lugares e modos de vida, ele trata da vida no campo, na perspectiva de plantar, colher no campo para atender à subsistência. No item que trata das transformações e permanências nas paisagens brasileiras, a produção agrícola e as novas técnicas e tecnologias de plantio são conteúdos abordados. O módulo 2 trata do território mas não aborda o campo; o mesmo ocorre no módulo 3, que discute a população brasileira, sob a perspectiva demográfica.

O módulo 4 intitula-se “O rural e o urbano: as duas faces do espaço geográfico brasileiro”. Ao tratar das diferentes características do espaço no Brasil, o livro aponta que: “Esse espaço geográfico engloba o espaço urbano, formado por vilas, povoados e cidades dos mais variados tamanhos, e também o espaço rural com suas lavouras, pastagens e ecossistemas naturais ainda preservados”. (Coleção livro didático Radix - Garcia e Berlucci, 2010, p.85).

O item ainda, ao tratar do rural e do urbano, aponta o fato de, às vezes, eles se misturarem, discutindo as dificuldades de definição dos seus limites. Segundo o livro didático, o rural e o urbano são espaços que se complementam, sob a ótica das atividades econômicas.

Mas afirma que é a indústria que orienta a organização do espaço rural e não o contrário, o que é fato, e tem uma explicação óbvia, que não é apresentada. A questão da modernização da agropecuária e o aumento da produtividade no campo brasileiro também são explorados no livro didático do 7º ano. Há um tópico que trata da concentração de terras e o fato de o Brasil ter passado de um país agrário a um país urbano-industrial. O restante do livro didático do 7º ano trata das regiões brasileiras, discutindo cada uma delas. Nessa parte do livro, o campo, quando tratado, refere-se apenas à produção agrícola.

No volume do 7º ano, aborda-se os lugares, as paisagens, as regiões e o rural e o urbano do Brasil. No entanto, há uma valorização da produção agrícola, dos aspectos econômicos do campo, em detrimento das relações sociais e conflitos, ou seja, não há uma abordagem agrária de fato, como pode ser verificado na foto 09.

Foto 09 – Máquinas agrícolas trabalhando no campo: esta imagem do livro didático de Geografia poderia servir a uma análise crítica da mecanização no campo (modernização), da grande propriedade e da produção de monoculturas em larga escala para exportação.



Fonte: Coleção livro didático Radix - Garcia e Berlucci (2010).

A foto 09, copiada do segundo volume (7º ano) da coleção Projeto Radix de livros didáticos de Geografia, utilizado na EMMBS, reproduz a visão de um campo moderno que, após a Revolução Verde (modernização conservadora) se industrializou, onde a ciência e a

tecnologia dominam a produção que, voltada para os interesses do mercado, visa a obtenção de lucro e sua acumulação. A foto 10 também registra uma extensa área de monocultura, não são vistas casas, nem relações de trabalho, apenas a função econômica de produzir segundo os interesses capitalistas.

Foto 10 – Área de produção extensiva no campo: o livro didático utilizado na EMMBS, mais uma vez, traz imagens de latifúndios, produção extensiva.



Fonte: Coleção livro didático Radix - Garcia e Berlucci (2010).

Quando o livro didático do 7º ano mostra que o rural e o urbano se misturam e que os limites que separam cidade e campo, muitas vezes, não são visivelmente percebidos, ele está falando tão somente de bairros afastados que crescem e se encontram com limites do meio rural, de bairros de periferia que vão alcançando as áreas de produção agrícola. O livro não aborda a questão dos modos de vida e da cultura, das urbanidades e ruralidades, ou seja hábitos urbanos que são levados para o campo junto com as pessoas que vão da cidade para o campo, e também o rural é levado para a cidade pelas pessoas que vão para a cidade e, muitas vezes, de forma definitiva, quando migram. Para esse tema, sugere-se que os professores trabalhem o processo migratório ocorrido na Comunidade Cisterna e já tratado no primeiro capítulo, a formação da Vila Sucena e também a questão da formação da “favela”, área da antiga escola ocupada por moradores a espera da construção de mais casas. Essa abordagem deverá contemplar além dos moradores da Comunidade Cisterna como um todo, compreendendo empiricamente aspectos do modo de vida na Comunidade, quem são seus moradores, o campo e suas relações com a cidade.

As figuras anteriores ilustram um campo brasileiro moderno, mecanizado, onde as tecnologias avançam cada vez mais, de grandes produções, do latifúndio, da monocultura. Essa é a visão de campo que chega até a EMMBS, mas essa não é a única realidade dos alunos e suas famílias, não é a realidade única do lugar. Os moradores da comunidade e os alunos que estudam nesta escola, sendo da Comunidade Cisterna ou de comunidades próximas, são filhos de pequenos produtores, que produzem para seu sustento, ou de trabalhadores rurais. O latifúndio monocultor, mecanizado e moderno só tangencia a realidade deles porque a Comunidade se vê cercada pelo latifúndio que avança. Essas imagens podem ser trabalhadas sim nas aulas de Geografia, mas a situação requer uma atenção especial do professor para não veicular apenas essa imagem do campo e/ou não trabalhá-la como a única boa, aceitável e que deve ser alcançada. A Geografia que se encontra no livro didático não pode ser tomada como a única leitura de mundo, como já apontado.

O livro didático adotado pela EMMBS traz algumas formas de trabalho pedagógico que consideram a realidade dos alunos, mas ainda faltam atividades e diretrizes para o campo que lhes permitam também compreender as relações com o espaço vivido, além de discutir e valorizar os conhecimentos prévios sobre o lugar que os alunos trazem para as aulas. Os lugares, analisados a partir dos seus sujeitos – os sujeitos que com eles têm relações de diversas ordens, repercutindo nos vínculos territoriais, identidade e pertencimento e não apenas relações econômicas – não aparecem nos livros didáticos de Geografia, não são previstos como conteúdo. Cabe à escola construir um PPP que traga diretrizes para o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos e com a realidade em que eles se inserem, cabendo ao professor, no seu planejamento, pensar a realidade dos seus alunos e considerá-la no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor de Geografia deve instrumentalizar os seus alunos, por intermédio do estudo dos conceitos geográficos para a leitura da sua realidade e do mundo, para tanto, os conceitos de lugar e de paisagem, associados ao de território são fundamentais. A pesquisa aponta algumas propostas de trabalho com a realidade da comunidade cisterna na Geografia da EMMBS, que serão discutidas ao longo do texto.

A foto 11 é interessante, pois ela ilustra bem a forma como o campo é abordado nos livros didáticos de Geografia e, especificamente, na coleção adotada para o ensino de Geografia na EMMBS.

Foto 11 – Relação campo-cidade no livro didático de Geografia: visão sistêmica de trocas, fluxos entre mercadorias e serviços.



Fonte: Coleção livro didático Radix - Garcia e Berlucci (2010).

Mais uma vez uma abordagem funcionalista/economicista. Ao campo cabe o papel de fornecer matérias-primas para a cidade e ao campo chegam produtos e serviços da cidade, numa relação, segundo o livro didático, de complementariedade.

Já a foto 12 registra a comparação feita pelo livro didático entre a agropecuária moderna e os contrastes tecnológicos no campo brasileiro. Um trecho do livro afirma: “apesar do campo brasileiro estar passando por um processo de modernização, grande parte das propriedades rurais do país ainda adota técnicas agropecuárias bastante rudimentares.” (Coleção livro didático Radix - Garcia e Berlucci (2010, p. 97). Apesar do texto expressar a realidade do campo brasileiro cabe ao professor combater, a partir do lugar qualquer possibilidade de preconceito ou mesmo de situação generalizante.

No texto citado há algumas possibilidades de interpretação que podem suscitar ideias limitantes a respeito do campo brasileiro. Assim, ainda que subliminarmente há uma visão que privilegia a presença da tecnologia no campo. Os pequenos produtores, os modos de produzir tradicionais, a cultura, os saberes e os fazeres do campo não importam, nem o que eles podem significar. E ainda ressalta a ideia de atraso do campo, de que ele deve ser modernizado. Nesse sentido, é importante que a escola e a Geografia escolar ensinem sobre os saberes, os fazeres, as tradições.

Foto 12 – Contrastes tecnológicos no campo brasileiro: o campo do trabalho manual e o campo moderno, das máquinas e da grande produção.



Fonte: Coleção livro didático Radix - Garcia e Berlucci (2010).

O livro didático do 8º ano começa com o conteúdo sobre os lugares e as paisagens do mundo em que vivemos, dentre as figuras, uma do campo, retratando a produção agrícola. Em seguida, ao mostrar as técnicas e a transformação da paisagem no campo pela irrigação novamente a produção agrícola é discutida, como também no item: “As marcas da técnica e da cultura nas paisagens de arroz cultivado na Ásia”. Os demais módulos do livro pouco ou nada trazem de conteúdos sobre o campo.

O livro didático do 9º ano trata da questão da globalização: a globalização econômica, tecnologia e cotidiano, os fluxos e as redes no espaço globalizado, as desigualdades geradas pela globalização, a globalização e regionalização, os territórios e fronteiras, a geopolítica no mundo globalizado e os organismos supranacionais. O livro não traz nenhuma reflexão sobre o campo no contexto da globalização. Quando o campo é abordado, mais uma vez, ele é tratado apenas sob o ponto de vista da produção agrícola.

A análise dos livros didáticos de Geografia adotados na EMMBS revela o que acontece com a maioria deles. Os professores da EMMBS têm noção dessas limitações, conforme relataram em entrevistas, no entanto, muitas vezes, não vão além dos conteúdos dos livros didáticos. O professor entrevistado afirma: “é importante na hora da explicação

contextualizar o conteúdo, trazer para a realidade do aluno, exemplificando.”⁷ Ou seja, o professor tem consciência dessa limitação do livro didático e busca trazer os conteúdos na forma de exemplos para a realidade dos alunos. Isso indica que na EMMBS, há tentativas de aproximação com a realidade vivenciada pelos alunos.

A coleção de livros didáticos, adotados pela escola, não aborda a concentração de terras, os conflitos e suas origens, os movimentos sociais que lutam pela terra, as relações campo-cidade com profundidade. No geral, quando tratam desses temas, o fazem de maneira superficial. Por isso, é fundamental que o professor de Geografia encontre maneiras de abordar essas questões nas aulas. A própria paisagem da Comunidade Cisterna revela as contradições no campo, a pequena propriedade em contraste com a grande produção de eucalipto, a exploração mineral. Em outras comunidades, por exemplo, há atividade de movimentos sociais. Trabalhos de campo, fotografias, palestras podem trazer o tema para as aulas de Geografia, tratando das contradições, conflitos e da importância do campo no cenário brasileiro.

O livro didático de Geografia enfatiza a realidade urbana, a dependência do campo em relação à cidade, a vida e o modo de vida urbano, a industrialização e a urbanização como caminhos para o progresso e para a vida moderna. Não que isso não deva ser tratado, mesmo porque a população urbana é maior que a rural. No entanto, o campo tem um papel importante no cenário brasileiro e precisa ser tratado pelo ensino de Geografia e pelo livro didático, em suas lógicas e contradições, não apenas para o aluno do campo, como também para o aluno da cidade. As relações campo-cidade, os modos de vida, as interdependências, as contradições não são tratadas com profundidade.

O conceito geográfico de lugar representa um significativo avanço na coleção de livros didáticos analisada. Na EMMBS, segundo o professor de Geografia que participou da análise das coleções indicadas pelo MEC e que fez a escolha do livro didático para a escola.⁸ No entanto, não basta apenas que o livro didático trate do conceito de lugar, é preciso que o professor tenha uma atuação pedagógica aliando o conteúdo do livro didático à realidade do aluno.

Para melhor se compreender a Geografia que é praticada é necessário analisar também as representações dos professores e dos alunos, como eles veem a escola e como se enxergam nela, como estabelecem relações com a Geografia. O tópico seguinte trata da

⁷ Entrevista obtida, pela autora, com professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 07. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

⁸ Entrevista obtida, pela autora, com professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 07. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

Geografia na EMMBS sob a ótica dos professores da escola, a fim de traçar um perfil desses professores e suas representações.

4.3 A Geografia na EMMBS: o olhar dos professores

Na escola se cruzam e convivem diferentes tempos, os tempos dos alunos e os tempos dos professores. Segundo Arroyo (2004), os alunos desafiam os professores a acompanhá-los em seu devir humano, em sua inserção no mundo da cultura. E o professor, para enfrentar esse desafio, só tem o seu conhecimento, a sua formação. Para ler o espaço da escola, o professor tem que estar munido de referenciais teóricos com os quais pode construir a sua prática geográfica na escola, observando e analisando criticamente diretrizes, currículos, conteúdos e livros didáticos e tendo como objetivo a formação plena dos alunos para a cidadania, para a vida, o que é muito mais do que simplesmente formar mão-de-obra para produzir mais-valor para o capital. Nesse sentido, é importante compreender o trabalho do professor de Geografia na EMMBS. A tabela 06 mostra a formação, ano em que trabalha, a área de atuação e tempo de trabalho na EMMBS:

Tabela 06 – Formação e atuação dos professores da EMMBS em 2011

Professor	Formação	Séries que trabalha	Área de atuação	Tempo na EMMBS
Prof. A	Geografia	Jardim/1º Anos	Todas as disciplinas	Aprox. 6 anos
Prof. B	Pedagogia	2º/3º Anos	Todas as disciplinas	Aprox. 3 anos
Prof. C	Letras/Geografia	4º Ano	Todas as disciplinas	Aprox. 3 anos
Prof. D	Pedagogia	5º Ano	Todas as disciplinas	Aprox. 21anos
Prof. E	Letras	6º Ano	Português	Aprox. 7 anos
Prof. F	Matemática	6º ao 9º Anos	Matemática	Aprox. 3 anos
Prof. G	Geografia/ Sist.de Informação/ Química	6º ao 9º Anos	Geografia/Ciências	Aprox.18anos
Prof. H	Matemática	6º ao 9º Anos	História/Inglês	Aprox. 3 anos
Prof. I	Pedagogia/ Direito	6º ao 9º Anos	Geografia/Artes	Aprox. 3 anos
Prof. J	Geografia/ Educação Física	Jardim II ao 9º Anos	Educação Física	Aprox. 10 anos

Fonte: Pesquisa de Campo, 2011. Org.: COSTA, C. L. da (2011).

A EMMBS, de acordo com a tabela 06, conta com uma equipe de dez professores e professoras, das quais uma reside no campo em tempo integral e duas possuem propriedades rurais em que passam os fins de semana. O restante dos professores mora na cidade de Catalão. Todos são graduados; alguns têm mais de uma graduação.

A EMMBS tem quatro professores graduados em Geografia, mas destes nenhum atua exclusivamente na disciplina. Isso ocorre porque a rede municipal de educação sofre de um grave problema: ela oferece ensino público gratuito, atendendo principalmente à Educação Básica, no entanto, quando são feitos concursos públicos para escolher professores não se exige, como determina a LDB, que, para atuar na primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), o professor seja graduado em Pedagogia ou só atue na sua área de graduação e nem que para trabalhar na segunda fase (6º ao 9º anos) o professor tenha graduação específica. Os candidatos, graduados em qualquer área, após aprovados, trabalham nas escolas com qualquer disciplina ou série. Os concursos são realizados também apenas para o nível inicial da grade salarial. Qualquer que seja a titulação do profissional, todos, durante três anos, período do estágio probatório, ganham o mesmo salário, o piso inicial da carreira.

Observa-se na tabela que o professor A atua na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, com todas as disciplinas, sendo formado em Geografia e não em Pedagogia. Esse ainda é um grande obstáculo a ser superado pela educação pública municipal de Catalão/GO.

Os baixos salários, a sobrecarga de trabalho em sala de aula e fora dela e a desvalorização do professor são outros grandes problemas da educação no Brasil. A rede pública municipal de educação de Catalão não dispõe de um plano de incentivo à carreira de professor, os professores se sentem desmotivados a continuarem estudando. Os professores que trabalham no campo recebem uma gratificação salarial de 40%, visto que acabam gastando mais tempo no trajeto casa-escola, envolvendo riscos. Há cursos de Mestrado em Geografia e em outras áreas no *Campus* Catalão, da Universidade Federal de Goiás, mas poucos se interessam em fazer, pois não há incentivo, nem aumento de salário.

As informações da tabela 06 sobre o corpo docente da EMMBS foram obtidas entre os anos de 2010 e 2011, durante a pesquisa de campo. Os professores da EMMBS se formaram entre 1991 e 2010, todos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), *Campus* Catalão (CAC); alguns possuem uma segunda graduação também na UFG ou na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC). As respostas sobre por que escolheram o curso em que se formaram foram principalmente porque gostam da área ou por falta de opção e pelas possibilidades do mercado de trabalho. Os professores

que trabalham na EMMBS têm entre três e vinte e um anos de trabalho na escola (vide tabela 06). O questionário foi aplicado em um dia de maior presença dos professores, dos dez professores da EMMBS, seis responderam ao questionário (APÊNDICE 01). Os seis têm entre 29 e 46 anos de idade.

Eles chegam à escola de “van”, transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal de Catalão; viajam cerca de 30 km e gastam aproximadamente uma hora no trajeto, desde o primeiro professor que é pego até chegarem à escola. O professor que mora na Comunidade afirmou gastar apenas 15 minutos para chegar até a escola. Dos professores que responderam o questionário (APÊNDICE 01), quatro vão à escola de segunda a sexta, outro vai quatro dias e um professor deixou em branco a resposta.

Na questão sobre quanto tempo têm de profissão, os professores responderam entre nove e vinte e oito anos (tabela 06). Quando perguntados sobre o que pensam sobre trabalhar na EMMBS, todos os professores responderam que gostam, um disse que a escola não tem diferença de uma escola da cidade, outros disseram que a relação com os alunos é mais próxima, há menos alunos por sala e um professor disse que gosta porque está no lugar onde mora. Todos os professores que responderam o questionário trabalham 40 horas por semana na escola, alguns têm até mais 20 horas em outras escolas na cidade, totalizando até 60 horas de carga horária semanal de trabalho.

Segundo os professores relataram durante as entrevistas, em geral eles afirmaram que levam muito trabalho para casa, além dessas 60 horas de jornada semanal que muitos fazem, prejudicando a boa qualidade de vida do professor, sua qualificação (formação continuada). A carreira, às vezes, torna-se desmotivante mesmo para os que gostam da profissão. Políticas públicas que incentivem a docência, a qualificação dos professores e valorizem a categoria não são necessárias apenas para a rede pública de educação de Catalão/GO, mas também para todo o país.

Alguns fatos sobre a EMMBS foram destacados pelos professores como a presença dos migrantes nordestinos na Comunidade, a proximidade da escola e da Vila Sucena da cidade, o fato de os alunos estarem mais “urbanizados”. Alguns citaram que a escola é uma escola rural mas com características de escola urbana, assim como a relação entre a urbanização e a diminuição do rendimento escolar. Os professores quase sempre compararam os alunos da EMMBS com os alunos da cidade, relatando que hoje não há diferença entre eles. Essa forma como os professores enxergam os alunos e o lugar tem reflexos no trabalho em sala de aula, pois esse aluno vive no campo e não na cidade e os

professores não têm uma leitura aprofundada dessa realidade complexa como pode-se observar pelos relatos.

Sobre as vantagens de trabalhar na EMMBS, os professores responderam: a quantidade de alunos por sala é menor, há menos barulho e poluição. As desvantagens relatadas referem-se à dificuldade de ler e escrever dos alunos, à poeira, ao transporte inadequado, aos perigos no trajeto, à pressão por resultados, à falta de reconhecimento. Nas respostas não há nenhum questionamento sobre o trabalho pedagógico no campo, os professores não apontaram muitas dificuldades de trabalhar numa escola no meio rural, o que mais uma vez ressalta que os professores não diferenciam o trabalho com os alunos do campo, a educação urbana é reproduzida no campo.

As principais dificuldades encontradas na realização do trabalho na escola, conforme os professores responderam, são: os alunos faltam muito às aulas, há um baixo rendimento dos alunos, falta acompanhamento da família à educação escolar, falta apoio em geral da sociedade para as escolas do campo. Segundo os professores responderam nos questionários, os alunos são carentes, afetiva e financeiramente, muitos trabalham e, às vezes, o relacionamento com eles é muito difícil. Um dos professores, entrevistado 09, relatou: “os alunos, bons ou péssimos, são reflexo dos pais e do ambiente em que estão inseridos”⁹. Todos esses problemas tornam o trabalho do professor, para alguns, frustrante. Mas também revela a realidade vivenciada pelos alunos, a realidade do lugar, e mostram elementos a serem pensados pelos professores, pela escola no seu Projeto Político Pedagógico, diretrizes para ensinar.

Esses problemas apontados pelos professores mostram o aluno, o sujeito que vive no campo nos dias de hoje, em sua complexidade. A falta de trabalho adequado para os pais, a cultura familiar que muitas vezes não trata o estudo como prioridade, ou como importante para que os filhos tenham um futuro melhor. Os alunos ajudam os pais na lida, no trabalho doméstico, é a realidade do campo e, mais especificamente, da Comunidade Morro Agudo (Cisterna).

Esse é um dos problemas da nucleação das escolas do campo, como já discutido anteriormente, a dificuldade de acompanhamento dos alunos e de diálogo com a família, devido, principalmente, ao difícil acesso à família. Muitos alunos moram longe da escola e os pais trabalham durante o dia, o que dificulta o diálogo com a escola, com os professores. Durante a pesquisa, conversando com os pais dos alunos, moradores da comunidade,

⁹ Informações obtidas, pela autora, em entrevista com professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 09 Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

percebeu-se que muitos incentivam os estudos dos filhos, querem que seus filhos se formem, tenham um futuro bom, um emprego bom. No entanto, outros pais afirmaram, quando se referiam às filhas, que elas deveriam terminar o estudo que é oferecido na escola da comunidade, namorar, arrumar um marido e casar e diziam que lá, na Comunidade, não faltaria serviço.

Durante a pesquisa os professores afirmaram que não veem muitas diferenças entre os alunos da cidade e os do campo quanto à indisciplina. Os professores lidam com alunos do campo que têm acesso à cidade e ao urbano, o que complexifica a relação, embora eles possuam características próprias, singulares, experiências típicas de quem vive no campo, que enfrenta a poeira, a distância, a lida na roça, que traz consigo saberes e fazeres específicos do lugar onde vive, saberes esses que nem sempre são considerados no processo ensino-aprendizagem e nas diretrizes da escola.

Os professores foram questionados se eles se sentem do lugar, identificam-se com ele. Todos afirmaram que sim. E sobre o que seria um ensino voltado para o lugar, as respostas foram, na maioria, que é fundamental, necessário, urgente. Para a fixação do jovem no campo, apontam a necessidade de haver Ensino Médio no campo para que os alunos não tenham que ir para a cidade continuar os estudos e consideram importante conscientizar o aluno sobre o valor de ser morador do campo. Mas todos afirmam que é fundamental que os alunos não se limitem ao local, que o relacionem com o global. Um professor escreveu no questionário um interessante questionamento sobre o ensino voltado para o lugar: “seria o ideal, mas será que o aluno do campo pretende ficar no campo?”.

Os relatos dos professores mostram a visão que eles têm dos alunos da EMMBS, alunos que não diferem dos alunos da cidade, que desejam ir para a cidade. Os professores afirmaram que se sentem do lugar, no entanto, não têm uma leitura aprofundada desse lugar, das suas contradições e complexidades, nem conseguem compreender esse aluno que vive no campo em profundidade, suas vivências. Ensinar a partir do lugar revela, segundo os relatos dos professores, fixar o aluno no campo, como as ideologias dominantes programam, e questionam o tempo todo se esse aluno deve ficar no campo ou se deve ir para a cidade.

A EMMBS reproduz um ensino urbano na escola, lida com alunos que são comparados com os da cidade ou que têm que ser letrados, instruídos, conforme as diretrizes para o campo, reproduzem a ideologia de que o campo precisa se modernizar e instruir o aluno para essa modernidade e para consumir o urbano.

Os professores têm consciência da necessidade de praticar um ensino que valorize o lugar e a cultura dos alunos, declaram isso nas entrevistas. No entanto, e voltando ao que o

professor colocou no questionário, ensinar Geografia voltando-se para o lugar não significa que esse ensino vá e deva ser doutrinário, no sentido de conter a migração campo-cidade, ou simplesmente fixar o homem no campo, porque fazer isso sim é que será reproduzir as ideologias dominantes. Ensinar a partir do lugar significa considerar o contexto em que os alunos vivem, os seus saberes e fazeres, conectando-o com o global, no sentido de propiciar que esse aluno tenha uma visão crítica sobre o lugar em que vive e sobre a realidade como um todo e que possa fortalecer sua ação no espaço em que vive, fazendo escolhas conscientes.

Durante toda a pesquisa, os professores afirmaram incessantemente que o aluno da EMMBS não difere muito do aluno da cidade. No entanto, em alguns momentos, eles também afirmaram o contrário, o que prova tanto a falta de conhecimento dos sujeitos com os quais lida quanto a dificuldade do professor de compreender a realidade atual do campo, o lugar em que a escola se insere e suas singularidades e de perceber e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, a falta de um trabalho por parte do município com os professores que atuam e vão atuar no campo. A EMMBS é uma escola situada no campo; o lugar, o modo de vida, as relações ali são próprias, complexas e chegam até à sala de aula através dos alunos como também colocam em movimento contínuo a sua identidade.

O professor, muitas vezes, tem uma leitura dessa realidade, mas não a incorpora de modo crítico em suas aulas. Isso revela que falta na escola, um Projeto Político Pedagógico que direcione esse trabalho, um planejamento coletivo, cursos para os professores que trabalham com a educação do campo. A educação do campo suscita um coletivo de ações para o comprometimento com um ensino voltado para os anseios dos sujeitos que vivem no campo, como leis, proposta política e pedagógica da escola, formação inicial e continuada do professor, cursos e formação continuada para os professores que trabalham no campo, incentivos à carreira, mudanças no sistema educacional, enfim, há uma grande batalha para uma educação de fato comprometida com a cidadania.

Cavalcanti (2002) defende a tese de que a cidade educa, pode-se, aqui, parafraseá-la: o campo educa, ou, o lugar educa. O campo educa para a vida, os sujeitos nas relações com o espaço singularizam-no, criam saberes, fazeres, práticas socioespaciais que são os conhecimentos cotidianos que os alunos carregam e que devem ser incorporadas pela escola, pelo ensino de Geografia. Professores que querem bem educar devem conhecer o lugar onde seus alunos vivem.

A professora, entrevistada 02 afirmou entender que há uma certa diferença quanto ao trabalho no campo, quando se trata de professores que moram e são da comunidade e professores que moram na cidade. “Os professores muitas vezes não enxergam as diferenças

que há entre os alunos do campo e da cidade, não se identificam com os anseios da Comunidade, não têm um conhecimento da realidade desses alunos e do lugar”, afirmou. Se o trabalho do professor, na escola, vai além da transmissão de informações, se ele deve estar atento ao conteúdo mas, também, a tudo que diz respeito à formação integral do ser humano cidadão, ele deve preocupar-se em conhecer e considerar o educando como pertencente a um lugar¹⁰. No entanto, compreende-se que não é apenas o fato de o professor morar ou não na Comunidade que diferencia o seu trabalho, mas o envolvimento que o mesmo tem com essa Comunidade, o seu engajamento e a sua vontade de conhecer o lugar, a realidade do aluno e ensinar a partir dela. O professor pode morar no lugar e não se envolver com ele.

No decorrer da pesquisa, deparou-se com os professores alegres, motivados e às vezes com um ou outro um tanto descrente da educação, o que é normal, frente a tantas cobranças e a tão poucos incentivos. É exigido que a escola do campo tenha a mesma carga horária que a escola da cidade, no entanto, não se considera o trajeto, a distância, o tempo de percurso e as outras tantas peculiaridades dos alunos que vivem no campo, dentre outros fatores que dificultam o trabalho do professor na escola localizada no campo. As leis e diretrizes para o ensino não consideram as particularidades do campo.

De acordo com as entrevistas, em geral, eles gostam da profissão, no entanto, eles não se consideram satisfeitos, porque afirmaram que ainda têm muitas “coisas” que ainda gostariam de fazer, não se sentem satisfeitos com o salário, com a intensa carga horária e com a quantidade de trabalho que têm que desenvolver em casa e, principalmente por não terem o devido reconhecimento da sociedade, afinal, vivemos num país onde a profissão docente não é valorizada.

Dos professores que lecionam a disciplina Geografia na EMMBS, um é graduado em Geografia e o outro possui dois cursos superiores, de Pedagogia e de Direito. Optou-se por trabalhar com o professor graduado em Geografia na pesquisa, porque ele possui o maior número das turmas da matéria na escola. O outro professor trabalha apenas com uma turma. Os professores que trabalham no campo em Catalão possuem uma gratificação salarial de 40% a mais no seu salário, o que é um estímulo para optarem a trabalhar no meio rural. No entanto não há nenhuma formação específica para esse trabalho.

O professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 09, relatou sua rotina semanal: ele possui uma carga de trabalho de 30h/aula na rede estadual e mais 30h/aula na rede municipal, máximo permitido. São 60 horas semanais. Dessas, 42 são exercidas em sala

¹⁰ Entrevista obtida, pela autora, com professora entrevistada 02, aposentada da EMMBS e moradora da Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

de aula. Quase não há tempo livre para lazer e outras atividades. O professor se levanta todos os dias às 6:15h, dá aulas de 7h às 12h, pega a “van” às 12:20h e trabalha na EMMBS na parte da tarde, chega em casa às 18h e segue para a faculdade, onde faz seu terceiro curso de graduação das 19h às 22:30h. O tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos e provas é muito pouco, mas conforme ele afirmou, para que o professor ganhe um pouco mais ele tem que dar muitas aulas.¹¹ Mesmo com a gratificação pelas aulas ministradas na escola do campo, os professores geralmente têm no mínimo uma carga horária de 40 horas semanais, sendo que a maioria também é funcionário da rede estadual, completando uma jornada de 60 horas semanais para ter uma renda um pouco melhor.

O professor, entrevistado 09, afirmou que a diferença da Geografia na EMMBS em relação a escolas urbanas depende do contexto e do conteúdo com o qual se trabalha. Na hora de trazer o conteúdo para a realidade, ele cita um exemplo: “falar de agricultura para o meu aluno da cidade é totalmente diferente de falar para o aluno do campo”. Ele afirmou que não faz um planejamento para a escola da cidade e outro para a do campo, o material é o mesmo, em suma, as aulas são as mesmas, muda apenas o contexto, segundo ele, da prática no dia-a-dia das aulas, de acordo com o conteúdo, na hora de exemplificar. Isso mostra que faltam diretrizes para guiar o trabalho do professor, falta um trabalho coletivo e um planejamento que considere em profundidade a realidade do aluno do campo. A escola e os professores acabam reproduzindo o conteúdo do livro didático, algumas atividades e propostas são feitas para o trabalho com a realidade dos alunos, como oficinas e outros trabalhos, mas ainda há muito o que avançar para que os resultados sejam melhores. E pesa sobre isso, o modelo escolar imposto, a formação dos professores pela universidade, as formas de ensinar.

O professor, entrevistado 09, disse em entrevista que não estava satisfeito com a profissão, apesar de gostar de ser professor. “Com uma carga horária dessas, com a desvalorização salarial e com a falta de reconhecimento é muito difícil estar motivado e satisfeito”, relatou.

O professor apontou as dificuldades no trabalho com a Geografia no campo, como as atividades extraclasse, em grupo, porque os alunos moram às vezes muito longe uns dos outros. Eles tentam superar essa dificuldade, essas limitações, utilizando a infraestrutura da escola, a biblioteca e o laboratório de informática, e fazendo os trabalhos em grupo em momentos que aí estão. Outra dificuldade é para a realização de trabalhos de campo, que

¹¹ Entrevista obtida, pela autora, com professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 07. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

dependem de transporte, o que nem sempre é viável. Os relatos comprovam as peculiaridades da escola do campo e a necessidade de diretrizes específicas para o processo de ensino-aprendizagem na EMMBS, no qual o PPP tem papel fundamental. Assim, a escola e os professores são conscientizados de muitos problemas da escola do campo, principalmente quanto à infra-estrutura e recursos, o que revela a necessidade de uma proposta política e pedagógica e de uma ação coletiva de planejamento para fortalecer o papel da escola na comunidade.

Quando perguntado se acha o aluno do campo diferente, ele afirmou que, apesar de toda a proximidade com a cidade, há peculiaridades na comunidade e o aluno do campo ainda é, sim, diferente do aluno da cidade e essa visão repercute no seu trabalho na escola e também nos resultados desse trabalho. Mas, durante todo o trabalho na EMMBS, os professores citaram elementos que buscavam muito mais aproximar o aluno do campo com o aluno da cidade, principalmente quanto ao acesso aos produtos e novas tecnologias. Os professores afirmavam que os alunos levam celular pra aula, têm *videogame*, eles vão para a cidade passear, fazer compras, eles não são diferentes dos alunos da cidade. Esse comparativo mostra a ideia que o professor tem do aluno, do cidadão associado ao consumidor. Os alunos do campo não diferem dos alunos da cidade porque têm acessos às tecnologias, consomem produtos da cidade. Esse é um fator fundamental para nortear o trabalho na escola, que deve constar no PPP o conceito e de cidadania, quem é o aluno que frequenta a escola e como ela pretende ensinar para formar o cidadão crítico no seu lugar de vivência.

A questão da indisciplina também era muito citada pelos professores que, segundo eles, os alunos do campo mudaram muito e hoje são tão indisciplinados quanto os da cidade. A vantagem é que há menos alunos por turma. Muitas vezes, os professores só querem ir trabalhar no campo por conta da gratificação salarial que recebem. Então se deparam com as dificuldades de ensinar para esse aluno e com as precariedades.

O professor 09 relatou em entrevista que é muito importante trabalhar com o lugar. Ele expôs que a coleção de livros didáticos adotada contempla esse tema: aborda o lugar em relação com o global. Para ele: “o lugar é a dimensão mais próxima de mim, onde ocorrem relações mais diretas, mas ele traz elementos gerais”. E citou como exemplo disso, a questão do alho, plantado no lugar, influenciado pelo mercado mundial. Ele ressaltou que não tem como falar de Geografia sem tratar do lugar. A Geografia, segundo ele, é muito rica para se trabalhar o contexto do aluno, todos os conteúdos podem ser associados à sua realidade, por exemplo, “como o menino aqui na roça vive a globalização”¹². Desse modo, o livro

¹² Entrevista obtida, pela autora, com professor de Geografia da EMMBS, entrevistado 09. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

didático tem avançado muito no tratamento do lugar, no entanto, o papel do professor e da escola é importante no sentido de considerar a realidade vivida pelo aluno no processo ensino-aprendizagem, indo além da reprodução de conteúdos e de uma educação urbana, comprometendo-se com o ensino de Geografia no campo. A Geografia na EMMBS avança nesse sentido de reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar com esses conhecimentos, mas também aponta que há necessidade de avanços.

A pesquisa mostra que os professores da EMMBS têm uma dificuldade na leitura do lugar, Comunidade Cisterna em sua complexidade e também das relações entre a comunidade e a escola. A Geografia na escola avança no sentido do trabalho com o lugar, mas ainda há que se avançar em conteúdos, atividades e metodologias contemplando a realidade dos alunos e da comunidade. Os professores se sentem desmotivados, sem incentivos para a profissão, o que dificulta avanços na escola. E, para se compreender a Geografia praticada na escola é importante compreender também como os alunos veem essa Geografia, descrever e analisar a realidade desses alunos no contexto da Comunidade Cisterna. A seguir tratar-se-á da Geografia que acontece na EMMBS na perspectiva dos alunos, como eles percebem, concebem e vivem a escola, seus anseios, limites, perspectivas.

4.4 A Geografia na EMMBS: o olhar dos alunos

As trajetórias sociais dos alunos e os imaginários que levam de si mesmos e da escola são importantes elementos para se compreender seu olhar para a escola e para a Geografia escolar, portanto são fundamentais para a pesquisa. Além disso, concorda-se com Arroyo (2004) sobre a necessidade da atenção aos significados das manifestações corpóreas, entendendo a pluralidade que carregam os corpos dos alunos e as possibilidades de ensino que eles trazem consigo. Segundo o autor, os corpos revelam enigmas de suas existências, cada idade é uma identidade provisória. Os corpos, em sua ação no espaço, determinam territórios e singularizam lugares.

Mas, a escola submete os alunos a regras de controle que acabam, segundo Arroyo (2004), expropriando-os dos seus tempos e dos seus corpos, dos seus movimentos, das suas ações. A corporeidade dos alunos, com seu tempo e espaço próprios, é submetida no ambiente de aprendizagem a um tempo e a um espaço diferentes.

Na escola, segundo Arroyo (2004), os alunos se veem regulamentados por uma temporalidade ignorada por eles fora da escola. As estratégias utilizadas na escola visam

submetê-los a tempos institucionalizados e, assim, promover o controle físico deles e de seus espaços, inclusive fora da escola. Isso significa a expropriação do tempo e do espaço, por intermédio do controle dos movimentos e ações desses alunos. A Geografia, na escola guarda a possibilidade de reverter essa situação, conscientizando seus alunos na leitura do seu lugar e do mundo.

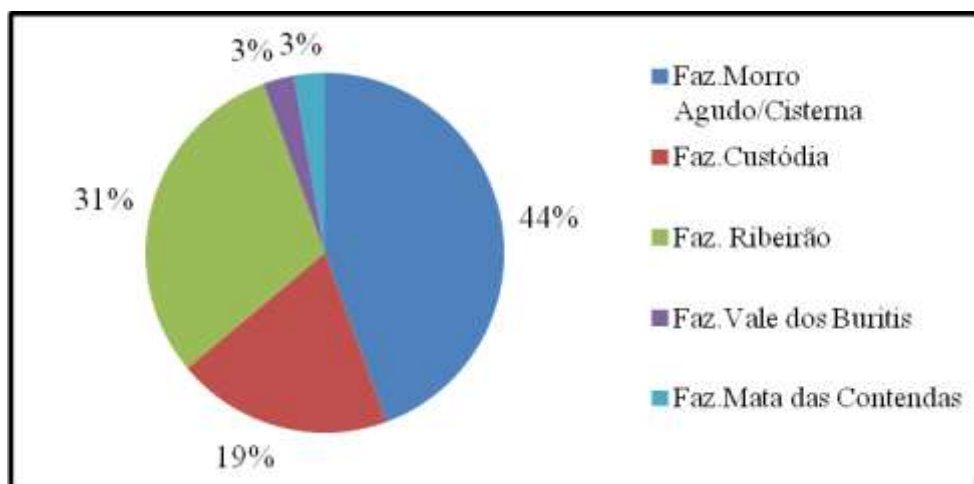
Repensar o tempo escolar em função do tempo social, mental e cultural dos educandos é um grande desafio para a escola e para o ensino hoje, especialmente, para a Geografia. Fazer da escola um centro de formação e de cultura, permitir que os alunos a ocupem como seu território e nele poder ir se formando como sujeito e cidadão é uma tarefa para educadores e para toda a sociedade.

A EMMBS atende atualmente cerca de 120 alunos, como já citado anteriormente. Os alunos são da Comunidade Cisterna e de outras comunidades rurais próximas. Foram aplicados questionários para 36 alunos. A amostragem foi definida sem um critério estatístico específico, apenas visando conhecer melhor alunos do 6º ao 9º anos e também alunos de todas as comunidades a que a escola atende. Como o índice de faltas é elevado, optou-se por uma amostragem maior de alunos por região, contemplando, nesse sentido, a diversidade de alunos presentes na escola. O modelo do questionário aplicado encontra-se em anexo (APÊNDICE 02). Os questionários foram aplicados na escola por funcionários, sem a presença da pesquisadora, respeitando a ética na pesquisa. Todos os participantes da pesquisa levaram para casa, antecipadamente, o termo de compromisso e uma carta explicativa sobre a pesquisa; o termo foi assinado pelo responsável.

Num primeiro momento, indagou-se a origem e onde vivem os alunos que frequentam a escola. De acordo com as respostas obtidas (gráfico 01), 44% dos alunos moram na Fazenda Morro Agudo Cisterna. Os outros 56% moram em outros lugares, como as Fazendas Custódia, Ribeirão e outras.

O gráfico 01 mostra que a escola lida com um significativo número de alunos que vêm de diferentes lugares, comunidades. Dos alunos que responderam o questionário, 62% são meninas e 38% meninos, com idade entre 10 e 18 anos, cursando do 6º ao 9º anos. Os alunos são de diferentes fazendas, no entanto, fazem parte da realidade do campo atual, um campo complexo, no qual os alunos tem acesso à cidade, ao consumo, às tecnologias e que vivem no campo, estabelecendo nesse lugar suas especificidades.

Gráfico 01 – Lugares onde moram os alunos da EMMBS



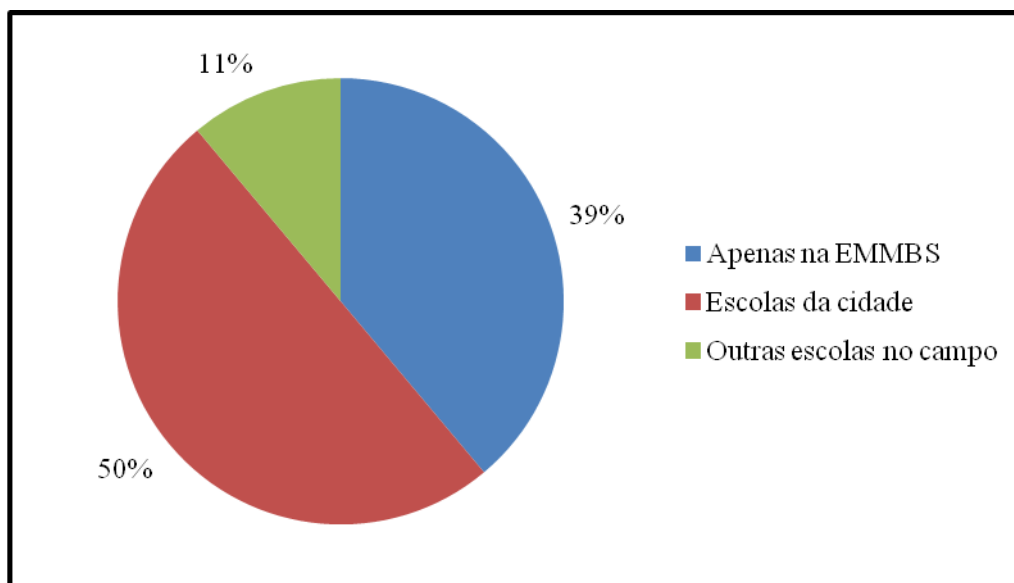
Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Os dados indicam a diversidade na escola e o desafio que se apresenta para essa escola de lidar com essa diversidade. A distância é outro desafio para a escola. Conhecer onde os seus alunos vivem, as relações que estabelecem com esse lugar, suas territorialidades, torna-se mais difícil, pois as distâncias são longas e, as condições de acesso às casas nem sempre são boas.

No questionário, foi perguntado aos alunos sobre as séries que cursam e se tiveram alguma repetência escolar. Do total de trinta e seis (36) alunos da EMMBS que responderam os questionários, 39% já repetiram alguma série pelo menos uma vez. Um aluno respondeu ter tido três repetências e outro, duas repetências. As causas são diversas, por exemplo, os pais às vezes, pelo tipo do trabalho que fazem nas fazendas, acabam se mudando em período letivo e os filhos perdem o ano escolar, além do que há outros motivos como: falta de interesse e necessidade de ajudar os pais no trabalho rural, dentre outros.

Esse índice revela as contradições do campo atual, a dificuldade que os pais, camponeses têm de permanecer em um determinado lugar. Assim, trabalhadores do campo migram para a cidade ou para fazendas próximas em busca de trabalho. Desse modo, temos uma escola composta por alunos que vivem no campo e que vivem a realidade do campo brasileiro, o desemprego, os deslocamentos em busca de trabalho, a repetência, a evasão. Os dados vão retratando o perfil do aluno que frequenta a EMMBS.

Gráfico 02 – Escolas onde já estudaram - 2011



Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

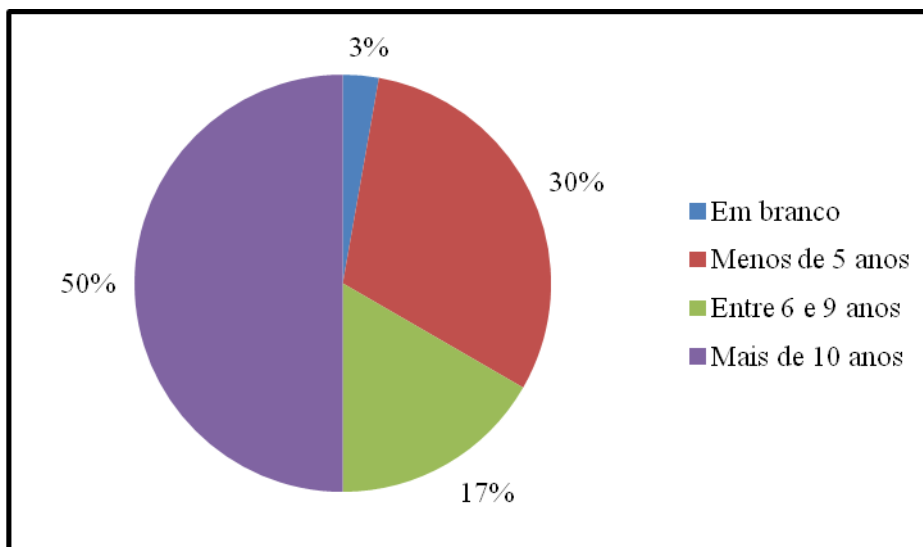
Do total de alunos da EMMBS que responderam o questionário, 39% estudaram apenas na EMMBS; esses geralmente moram desde que nasceram na Comunidade, por isso estudam na EMMBS desde as séries iniciais. Do total de alunos, 11% já estudaram em outras escolas no campo, o que confirma a migração das famílias pelas fazendas em busca de trabalho. Outro dado importante é que 50% já estudaram em escolas da cidade e retornaram para a comunidade (Gráfico 02), ou seja, suas famílias já buscaram oportunidades na cidade, onde, conforme os alunos relataram, encontraram dificuldades como pagar aluguel, transporte, gastos com alimentação e acabaram voltando para o campo, onde têm mais oportunidade de trabalho para toda a família.

Segundo a direção da escola, muitos alunos, acompanhando os pais em busca de trabalho e melhores condições de vida, se mudam, levam a transferência, ficam um tempo e depois voltam à escola com a transferência em mãos, sem ter frequentado outra escola no período. Os alunos, muitas vezes, perdem o ano letivo, sofrem atraso na idade escolar e queda no rendimento.

Em seguida, perguntou-se há quanto tempo eles vivem no lugar onde hoje estão morando (gráfico 03). Do total, 3% não responderam, 30% responderam que tem menos de cinco anos que moram no lugar, alguns responderam entre dois a três meses, 17% estão no lugar onde moram entre seis e nove anos e 50% moram na Comunidade Cisterna ou em outras próximas, há mais de dez anos, o que confirma a grande quantidade de alunos que moram na

comunidade desde que nasceram. Os dados também indicam o movimento migratório na comunidade, comprovando a tese da vida difícil para os camponeses, no campo.

Gráfico 03 – Tempo de moradia no lugar

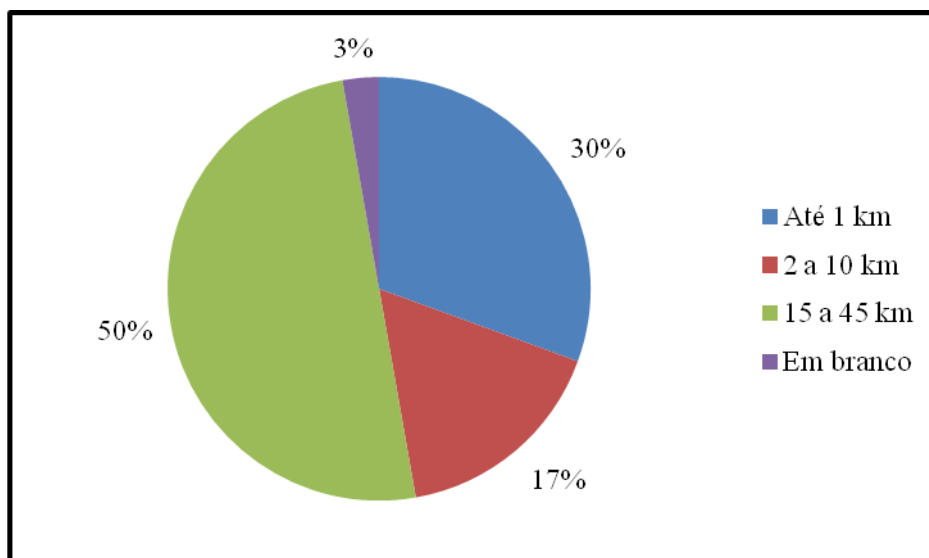


Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

A EMMBS atende alunos da própria comunidade rural em que se situa, a do Morro Agudo (Cisterna), sejam moradores da Vila Sucena ou das proximidades e também de outras comunidades rurais, como já analisado no gráfico 01. A distância percorrida por eles é pequena, se moradores da Vila Sucena, vão a pé para a escola. Destes e dos que moram a uma distância de até 1km, a porcentagem é de 30%. Quem não mora na Vila Sucena chega até à escola transportado em veículos contratados pela Prefeitura Municipal de Catalão. No grupo pesquisado, 17% dos alunos moram a distâncias entre 2 e 10 km, 3% não responderam e um significativo número de alunos, 50% moram a distâncias entre 15 e 45 km. Estes dados estão representados no gráfico 04.

Esses dados indicam a necessidade e a dependência, da maioria dos alunos, do transporte escolar para estudarem. Quando há algum problema com um ou outro veículo, alguns alunos perdem o dia de aulas. Os motoristas desses veículos, que são fretados pela rede municipal para realizar o transporte dos alunos, relatam durante as entrevistas que a manutenção dos veículos é cara porque o trajeto, em sua maioria, é composto de estradas em péssimas condições de tráfego.

Gráfico 04 – Distância casa-escola – 2011



Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Durante a pesquisa, foram percorridos alguns trajetos junto com os alunos nos veículos que os transportam para observar as condições que eles enfrentam para estudar. A foto 13 registra dois dos cinco veículos aguardando na porta da EMMBS para levar os alunos até suas casas.

Foto 13 – Transporte dos alunos da EMMBS: alguns percorrem longas distâncias



Autora: COSTA, C. L. da, 2011.

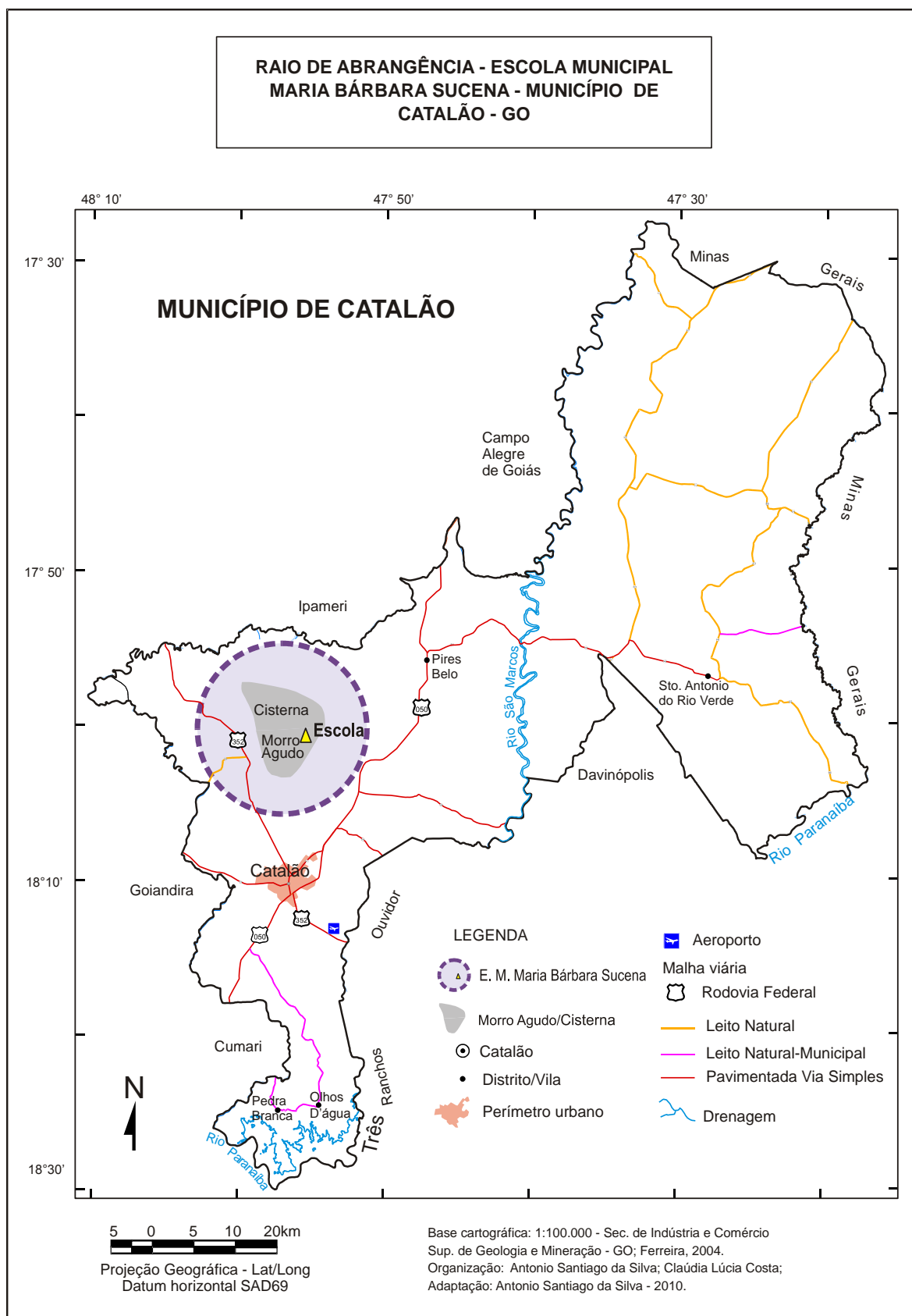
Nos dias anteriores àquele em que foram feitas essas fotos, os pais dos alunos, os alunos e a escola estavam se mobilizando para reivindicarem do poder público municipal a solução para o problema de superlotação de veículos que transportavam os alunos em uma das linhas. As pressões ocorriam com o objetivo de levar às autoridades a informação de que havia uma pesquisa em andamento na escola e que a pesquisadora poderia vir a registrar o caso. A Prefeitura Municipal de Catalão resolveu o problema, rapidamente. Inicialmente, a empresa mandou contratar automóveis de passeio para transportar o excedente de alunos e depois colocou para fazer este percurso o ônibus, que antes fazia um outro trajeto em que andava quase vazio. O veículo tipo “van” que fazia a linha com superlotação foi posto na que o ônibus fazia antes. Esse é um exemplo dos problemas enfrentados pelas escolas do campo.

A seguir, no mapa do município de Catalão/GO apresenta-se a área de abrangência da EMMBS, considerando-se a origem dos seus alunos. Foi feito também um croqui das rotas que os veículos que fazem o transporte dos alunos percorrem, segundo informações dos responsáveis pelo transporte dos alunos na rede municipal, a fim de demonstrar as distâncias que os alunos, dos diferentes lugares, enfrentam para chegar até à escola.

O mapa 08 expressa a área de abrangência da EMMBS, considerando-se uma circunferência, cujo centro é a Comunidade Morro Agudo (Cisterna). O raio/circunferência de abrangência da escola é de aproximadamente 12km segundo informações do mapa. E no mapa 09 estão colocados os croquis das rotas que os veículos de transporte fazem na região atendida pela EMMBS. As informações dos croquis foram obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação com o responsável pelo transporte escolar. São quatro linhas na região e essas são as rotas que os motoristas recebem com os pontos de parada para pegar ou deixar os alunos.

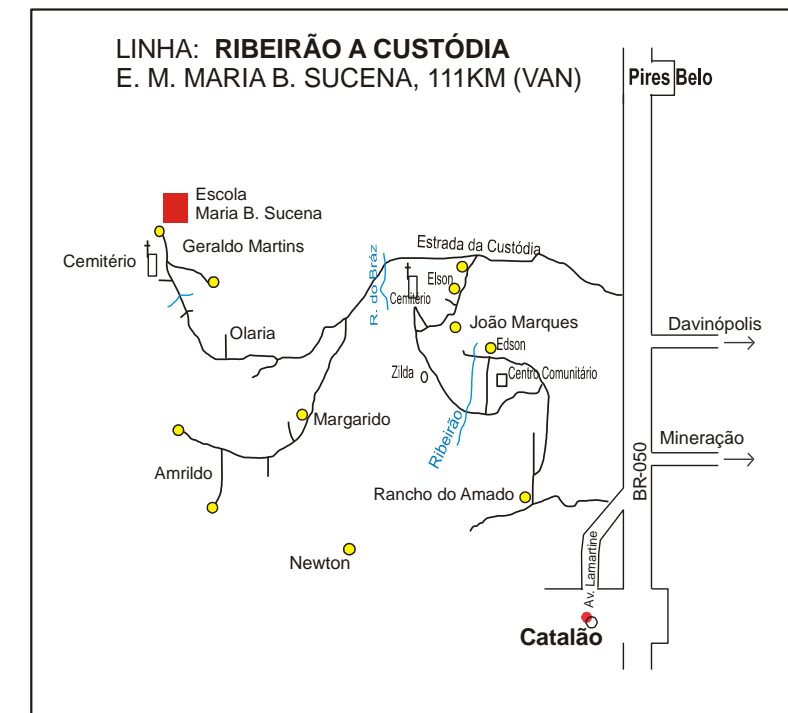
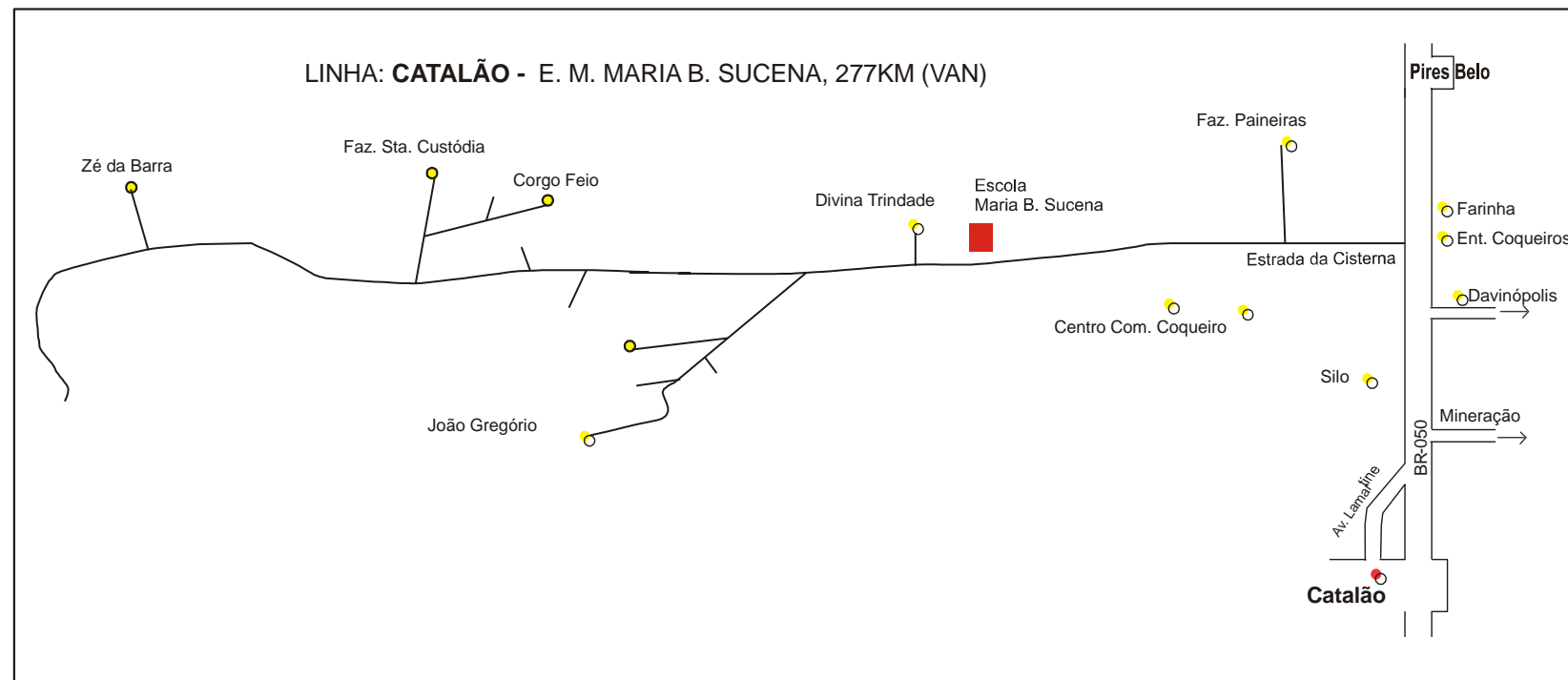
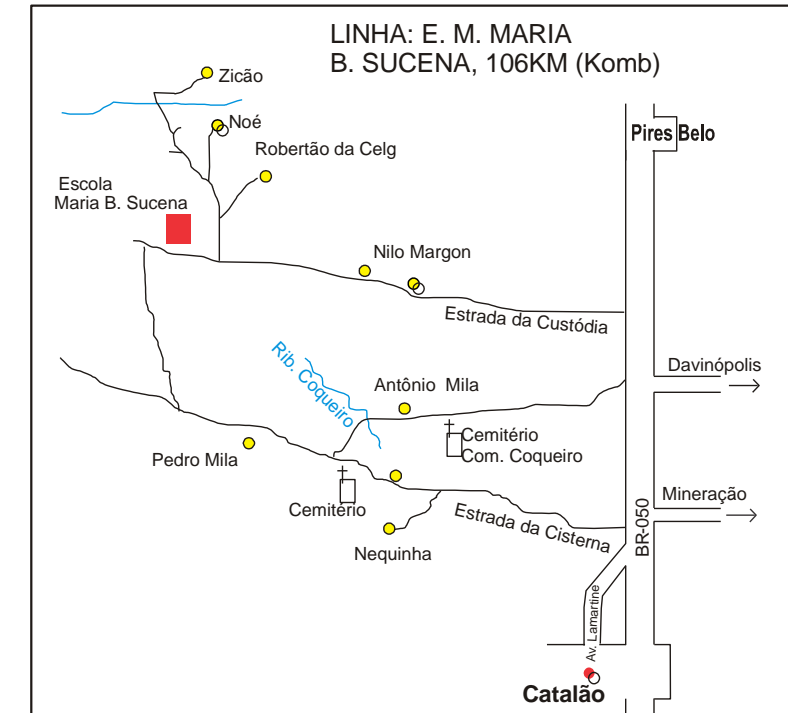
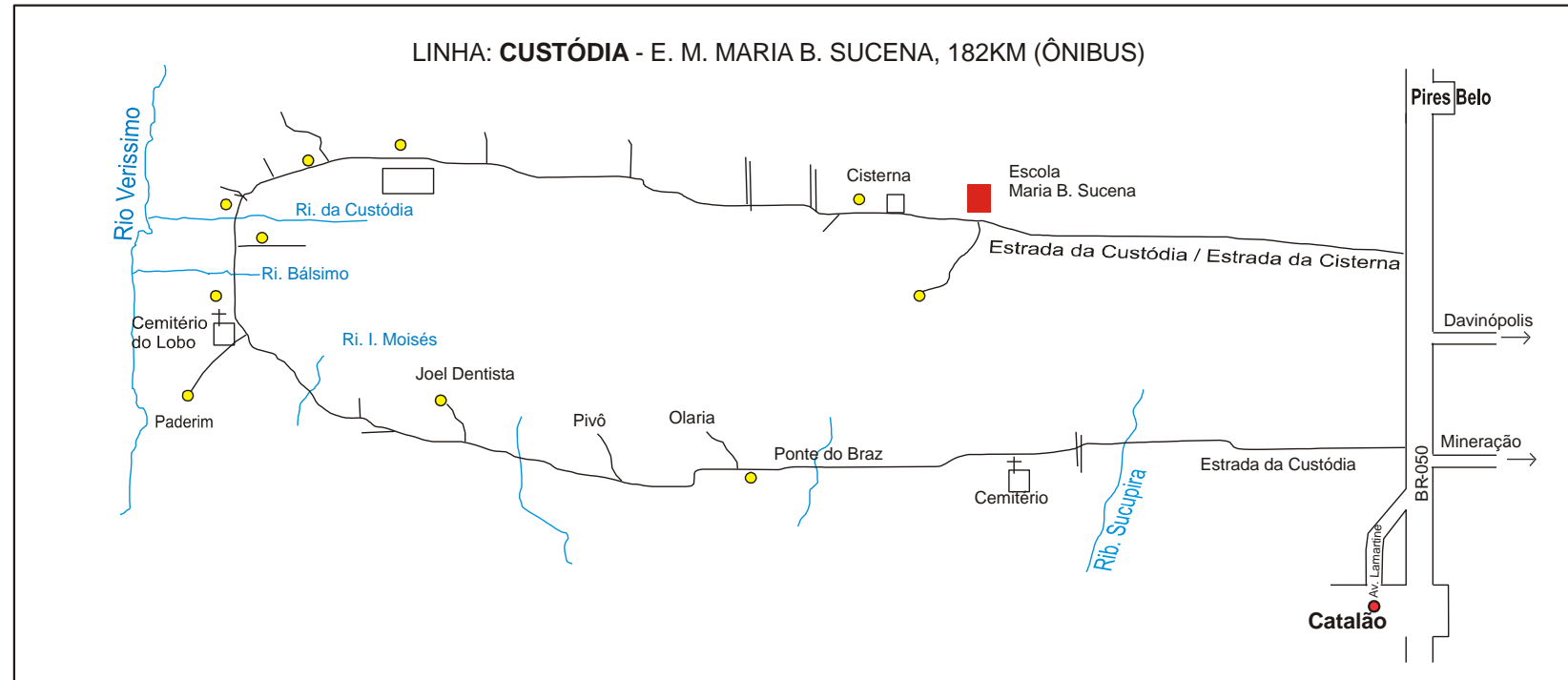
Os croquis das rotas de transporte de alunos e professores, que moram na cidade de Catalão e se deslocam para a escola, ida e volta, tem 277 Km, a mais longa e a mais curta 106 Km. Dessas rotas apenas o trecho da cidade de Catalão, pela rodovia federal BR-050, até a entrada que liga a Comunidade Cisterna, pela estrada da Cisterna ou pela estrada da Custódia, é pavimentado. As péssimas condições das estradas de terra são pioradas, no tempo da chuva, que cria buracos e atoleiros, dentre outros problemas, no tempo da seca pela poeira, principalmente. Em algumas residências os veículos nem chegam, deixam os alunos nas proximidades da residência, os pais buscam de algum modo ou eles acabam de chegar em casa a pé.

Mapa 08 – Raio de abrangência da EMMBS.



Mapa 09 – Trajeto feito pelos veículos que transportam alunos e professores para a EMMBS– 2009.

LINHAS DE TRANSPORTE ESCOLA M. MARIA BARBARA SUCENA - 2009



- Escola Maria B. Sucena
- Ponto de parada
- Partida
- Rio/Ribeirão
- Cemitério

Croquis sem escala
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Catalão
 Desenho: Antonio Santiago da Silva

As fotos 14 e 15 registram trechos de um dos trajetos acompanhados durante a pesquisa, da linha da EMMBS até a Fazenda Ribeirão. As péssimas condições das estradas fazem com que, muitas vezes, mesmo que o trajeto não seja tão longo, gaste-se muito tempo. Partindo-se da EMMBS, até o último aluno a ser entregue, podem-se passar até duas horas, nesse trajeto.

Fotos 14 e 15 – Trajeto escola-casa dos alunos que moram na Fazenda Ribeirão: as péssimas condições das estradas dificultam a viagem e aumentam o tempo gasto no percurso. Na foto à esquerda buracos em que até já nasceu vegetação; na foto à direita, atoleiro.



Autora: COSTA, C. L. da, 2011.

As fotos 14 e 15 foram tiradas em estradas vicinais em diferentes momentos. A primeira registra o trajeto sem inundação, e a segunda com inundação. Durante as chuvas, muitas vezes e, em muitos lugares, os veículos não chegam ao destino. Os alunos reclamam muito do trajeto, o veículo sacode muito, o tempo todo se esquivando dos buracos da estrada. Os pais deles reivindicam a manutenção das “vans” frequentemente, o que nem sempre é feito por parte das autoridades. Os pais dizem que, na época de eleições, promessas são feitas, mas depois não são cumpridas.

Durante o trajeto, conversou-se com os alunos sobre as matérias que mais gostam, se gostam de estudar, onde e com quem moram, se a propriedade onde vivem pertence a eles, o que os pais fazem, se eles ajudam nas tarefas domésticas e no trabalho na roça. No caminho, um aluno, entrevistado 10, mostrou a propriedade próxima da casa dele em que a mãe compra leite para fazer doces, requeijão e biscoitos que ela vende na feira da cidade de Catalão aos domingos. Essa família tem vontade de se mudar para a cidade, o pai é pedreiro, já faz serviços na cidade e a mãe sonha em abrir um comércio de quitandas. No entanto, quando pensam nas dificuldades que poderiam encontrar, principalmente ter que pagar aluguel de uma casa para morar, ao final das contas, eles desistem. É que, na roça, eles têm mais

condições de trabalhar, de fazer atividades para ganhar algum dinheiro e, assim, toda a família ajuda na despesa e no trabalho¹³.

Outro aluno, entrevistado 11, relatou que nasceu na fazenda, que gosta muito de morar no lugar, não gosta de cidade. Ele tem doze anos e quer estudar. O irmão fez curso técnico, mora e trabalha na cidade. Ele tem vontade de fazer curso técnico também, mas pensa muito porque não gosta da cidade, gostaria de poder ter oportunidade de permanecer no campo. Esse caso chama a atenção para a necessidade de que seja pensada uma educação *para o campo e no campo* e também a premente necessidade de políticas voltadas para as necessidades dos camponeses.

No caminho, há uma carvoaria (foto 16) que chamou a atenção por ser pequena. Os alunos contaram que, às vezes, alguns vão trabalhar na carvoaria, parte do dia, para ganhar algum dinheiro, em torno de R\$ 10,00 por dia de trabalho.¹⁴ A geração de renda para as famílias camponesas deveria ser foco de políticas públicas. Só para efeito de comparação, um dia de serviço braçal, por exemplo, como servente de pedreiro em construções civis, na cidade de Catalão, em 2011, seja com Carteira de Trabalho assinada ou não, gira em torno de R\$ 50,00; e meio dia de serviço: R\$ 25,00.

Foto 16 – Carvoaria no trajeto da EMMBS até a Fazenda Ribeirão: conhecidos e parentes dos alunos fazem serviços temporários na carvoaria e também alguns alunos trabalham por dia no local.



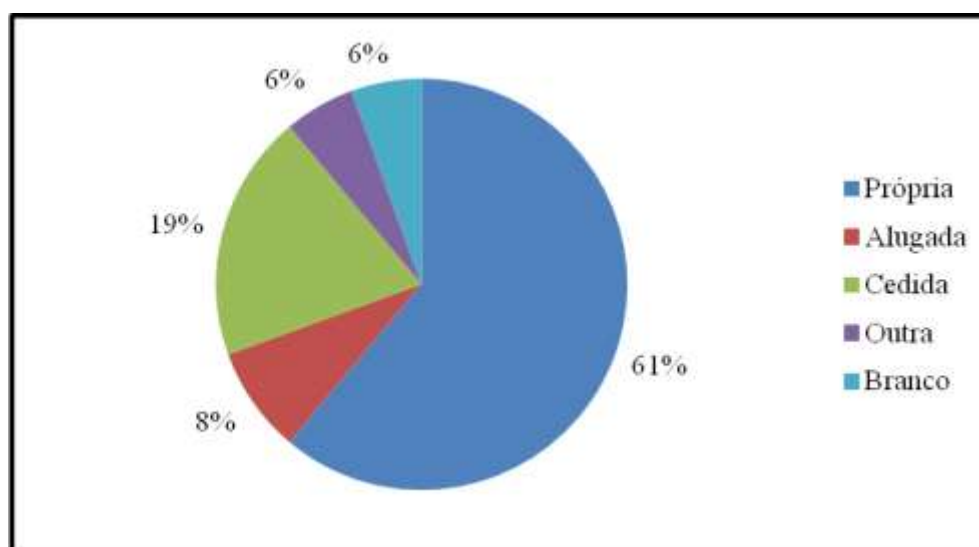
Autora: COSTA, C. L. da (2011).

¹³ Informações obtidas, pela autora, em entrevista aos alunos da EMMBS, durante o trajeto nas vans, no caminho escola-casa. Entrevistado 10, aluno da EMMBS, Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

¹⁴ Informações obtidas, pela autora, em entrevistas com alunos da EMMBS, durante o trajeto nas vans, no caminho escola-casa. Entrevistado 11, aluno da EMMBS, Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

O trajeto percorrido pelos alunos, portanto, às vezes se torna longo e cansativo pelas péssimas condições das estradas e, em muitos casos, os veículos não chegam até as casas dos alunos, eles ainda percorrem trechos a pé. Retomando o questionário aplicado aos alunos da EMMBS, foi perguntado sobre a situação de propriedade das moradias. As casas da Vila Sucena foram construídas em regime de mutirão pela Prefeitura Municipal de Catalão e doadas aos moradores. No questionário respondido por trinta e seis alunos da EMMBS foi apresentada a questão sobre a situação da casa onde moram. Os dados do gráfico 05 indicam que 61% moram em casas próprias.

Gráfico 05 – Situação da casa em que mora – 2011



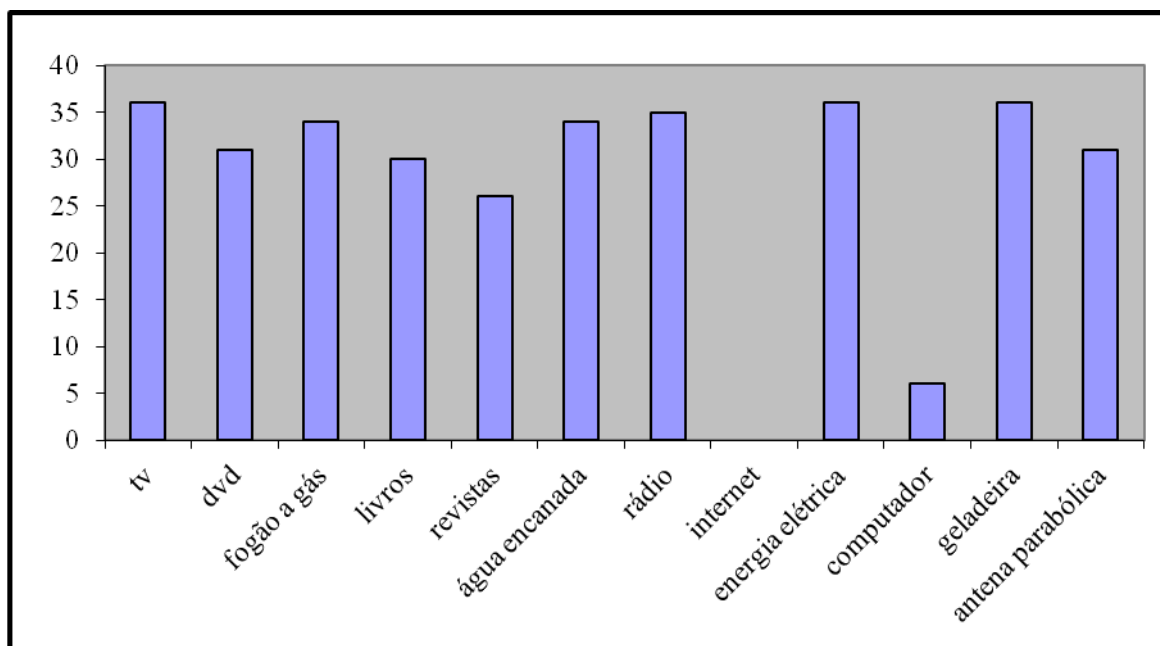
Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Ainda de acordo com o gráfico 05, 8% dos alunos moram em propriedade alugada, o que pode ser tanto na Vila Sucena quanto em chácaras da Comunidade Cisterna e/ou das comunidades atendidas pela EMMBS. No entanto, 19% moram em propriedade cedida, ao que se acrescenta a observação de que, na maioria dos casos, são de parentes, e 6% moram em propriedades de outra natureza. E, do total, 6% dos alunos não responderam à questão.

As casas da Vila Sucena foram construídas em regime de mutirão por moradores e pela Prefeitura Municipal de Catalão, como já citado. As casas foram doadas aos moradores migrantes nordestinos que na Vila se estabeleceram. No entanto, com o decorrer dos anos, com as dificuldades de emprego na Comunidade com o declínio do alho, alguns moradores se mudaram em busca de emprego e acabaram vendendo ou alugando as casas que ganharam.

O gráfico 06 trata dos dados relativos aos eletrodomésticos, serviços e acesso aos meios de comunicação que os alunos responderam ter em suas casas. Apesar da proximidade das comunidades atendidas pela EMMBS com a cidade, o que facilita o acesso aos recursos e serviços, apenas cinco dos trinta e seis alunos possuem computador, mas nenhum possui acesso à internet em casa. A única forma que os alunos têm de acessar a *internet* é através dos computadores da escola, que possui acesso à rede.

Gráfico 06 – Objetos e serviços que as casas dos alunos possuem – 2011



Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Os dados do gráfico 06 também indicam que os principais meios de acesso à informação na Comunidade são obtidos a partir da televisão e do rádio. Durante o trabalho de campo, quando se chegava em uma casa, certamente um desses estava ligado. O fogão a gás, a energia elétrica, a água encanada e a antena parabólica revelam as condições de vida dos pesquisados e de como as pessoas estão tendo acessos a bens de consumo e serviços da cidade.

Quando perguntados a respeito das informações obtidas por meio impresso, as respostas envolveram os livros e as revistas. E, quando perguntados sobre que tipos de livros, respondiam “os livros da escola”. Quanto ao uso, respondiam: “para fazer trabalho da escola”.¹⁵ E sobre as revistas também as respostas foram sobre a necessidade para os deveres

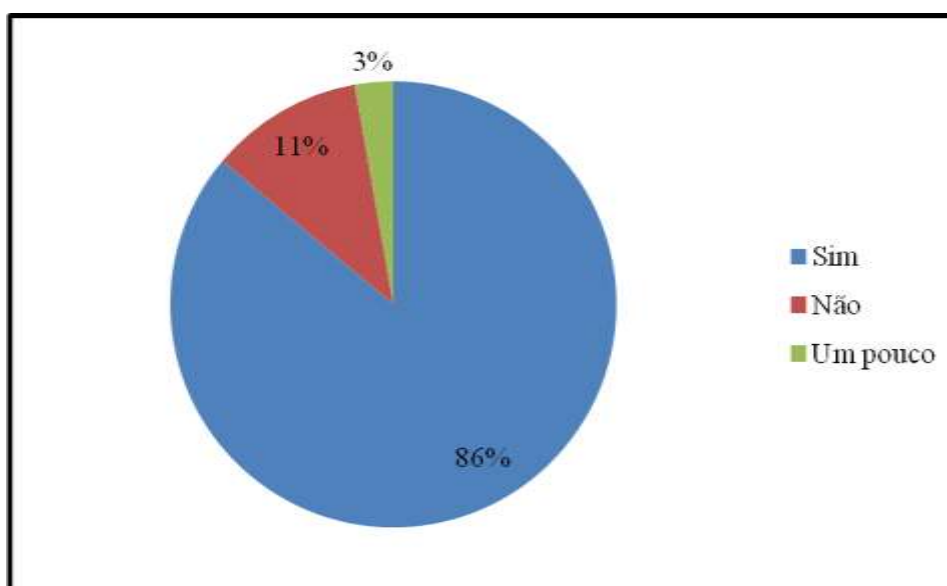
¹⁵ Informações obtidas segundo questionário (APÊNDICE 2) aplicado aos alunos da EMMBS que participaram da pesquisa.

da escola. O computador é mais restrito na comunidade, poucos moradores têm e nenhum dos entrevistados declarou possuir internet. Esses fatos indicam as peculiaridades do lugar e também as desigualdades e contradições do capitalismo no campo.

O questionário continha a pergunta sobre as ocupações dos alunos. Do total de alunos que responderam o questionário, 89% declararam que trabalham, descrevendo funções como cuidar da casa, olhar os irmãos mais novos, ajudar os pais com o trabalho na roça, com gado. Pode-se compreender que os alunos encaram essas atividades como “trabalho”, mesmo que elas não sejam remuneradas, o que pode significar a consciência, de um jeito ou de outro, de trabalho familiar, traço importantíssimo da identidade camponesa e que deve fazer parte das aulas de Geografia, dos conteúdos da escola, os saberes e os fazeres que são transmitidos de geração a geração.

No questionário, o gosto pelo estudo surpreendeu agradavelmente. 86% gostam de estudar (gráfico 07). Mesmo diante das dificuldades, enfrentando distâncias, estradas ruins, tendo que acordar muito cedo para ir à escola e, nos dias de aula em período integral, nos quais os alunos ficam na escola o dia todo, chegando cansados em casa. Tudo parece ser desafiador, mas é neste contexto que os alunos do campo que foram entrevistados gostam de estudar! Os alunos veem nos estudos uma forma de ter melhores condições de vida para eles e suas famílias, mas também expressam um gosto pelo estudo.

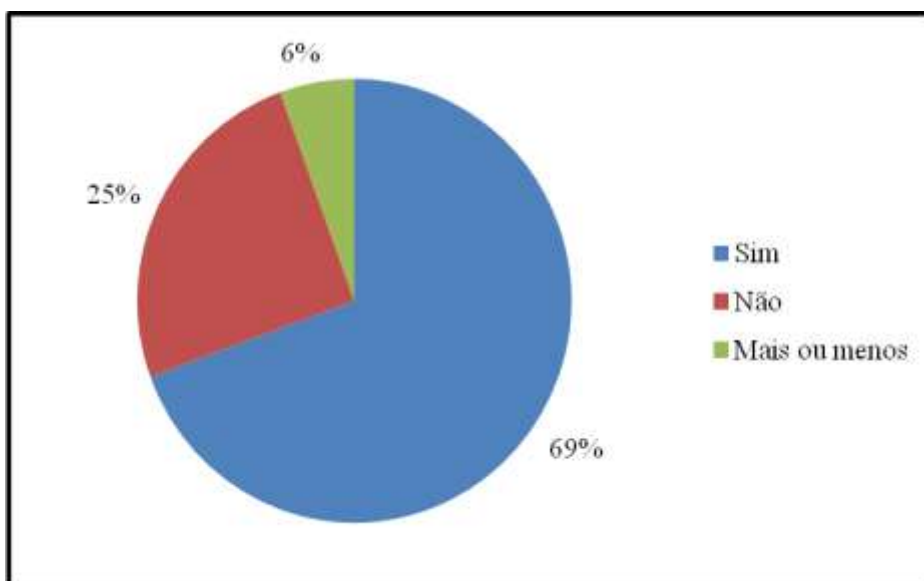
Gráfico 07 – Gostam de estudar – 2011



Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

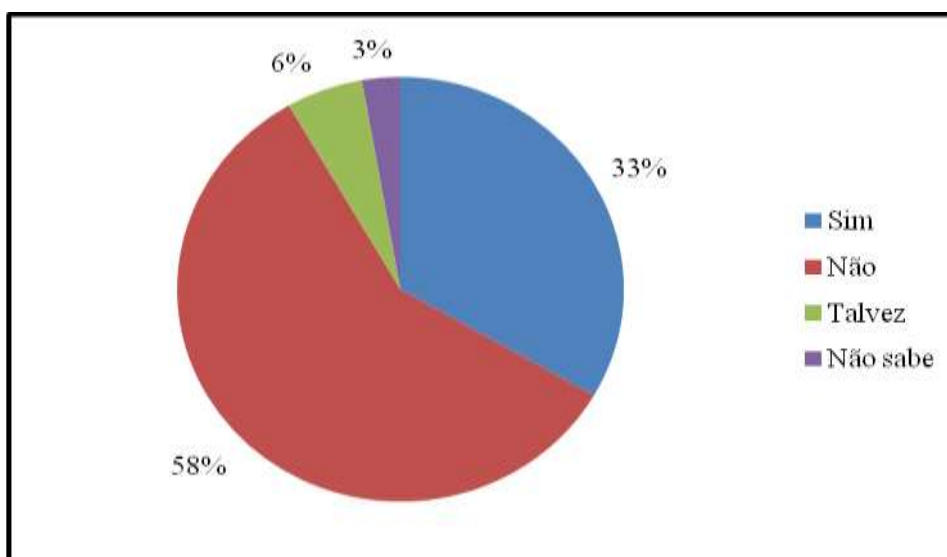
Conforme o gráfico 08, 69% dos alunos gostam de morar no campo e considerando-se os dados do gráfico 07 eles se veem como camponeses. No entanto 25% não gostam de morar no campo e 6% gostam mais ou menos. Entre esses que não gostam de morar no campo, principalmente, durante a pesquisa, a maior reclamação é não ter opções de lazer, lugares para passear, internet, computador. Mas, junto com o sonho de morar na cidade reconhecem também as dificuldades que isso traria. Do total do entrevistados, 58% dos alunos não têm vontade de morar na cidade (gráfico 09).

Gráfico 08 – Gostam de morar no campo – 2011



Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Gráfico 09 - Desejam morar na cidade – 2011

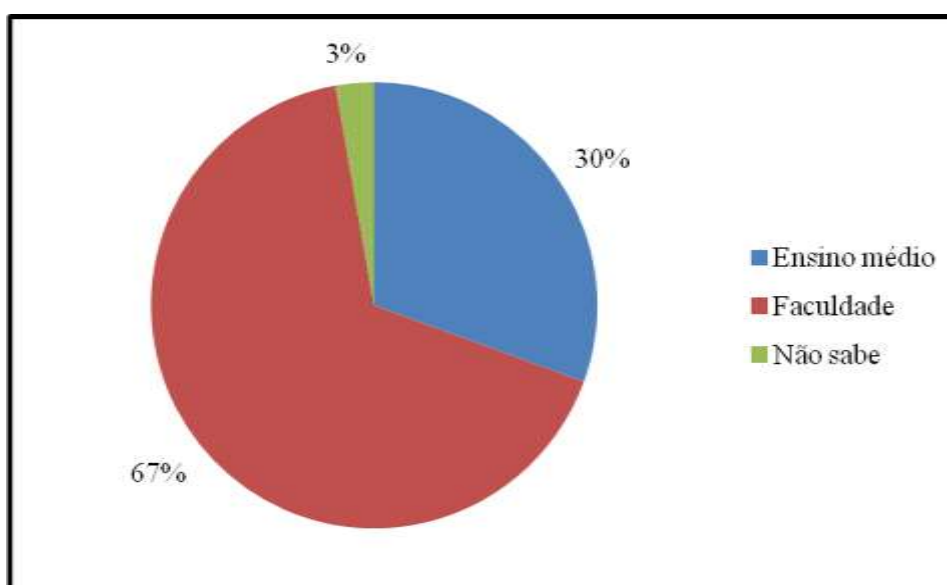


Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Os alunos participantes da pesquisa disseram que não gostam da cidade, que nela tem muito barulho, mais poluição e que gostam do campo, já se acostumaram e não se veem morando na cidade. No entanto, afirmaram a necessidade de ir para a cidade se quiserem continuar os estudos, visto que no campo, a EMMBS e as demais escolas do município oferecem apenas até o 9º ano da Educação Básica.

Na pesquisa, os alunos responderam sobre até que série gostariam de estudar. No gráfico 10, 67% afirmaram ter vontade de fazer faculdade e citaram cursos como engenharia, agronomia, odontologia e medicina, dentre outros. Os 30% que disseram querer cursar apenas o Ensino Médio afirmaram, no entanto, ter vontade de fazer algum curso técnico para ter melhores oportunidades de trabalho. Nesse sentido, os alunos têm consciência da importância de estudar para se tornarem pessoas ou força de trabalho mais bem qualificadas, para terem melhores condições de vida.

Gráfico 10 – Nível de estudo que querem alcançar – 2011

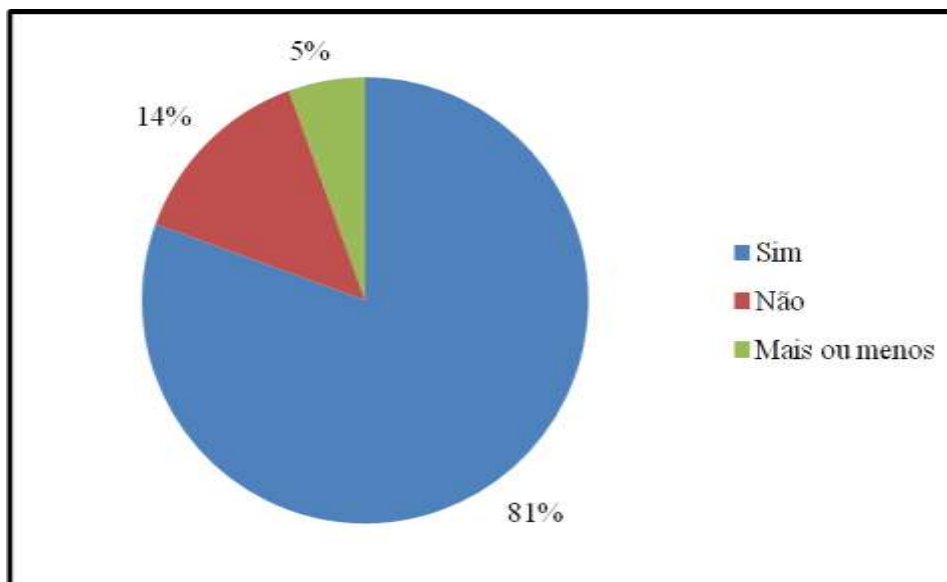


Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Algumas questões propostas tratavam especificamente sobre a Geografia na escola. Inicialmente foi perguntado se os alunos gostam de Geografia. De acordo com o gráfico 11, 81% afirmaram que sim e, dentre outras, apresentaram as seguintes justificativas: “porque é interessante”, “porque fala da nossa cidade”, “porque a gente aprende sobre os mapas”, “é interessante, faz imaginar o mundo lá fora”, “fala sobre os lugares”, “é importante porque a gente aprende sobre a população e a nossa vida cotidiana”, “a gente entende o desenvolvimento do mundo”, “ela ajuda a pensar o que vai ser da vida da gente”,

“aprendemos sobre as paisagens e as culturas”, “porque o professor é bom, explica bem”. Os 14% que não gostam alegam que a matéria é ruim, enjoativa, e 5% informaram que gostam mais ou menos de Geografia.

Gráfico 11 – Gosto pela Geografia - 2011



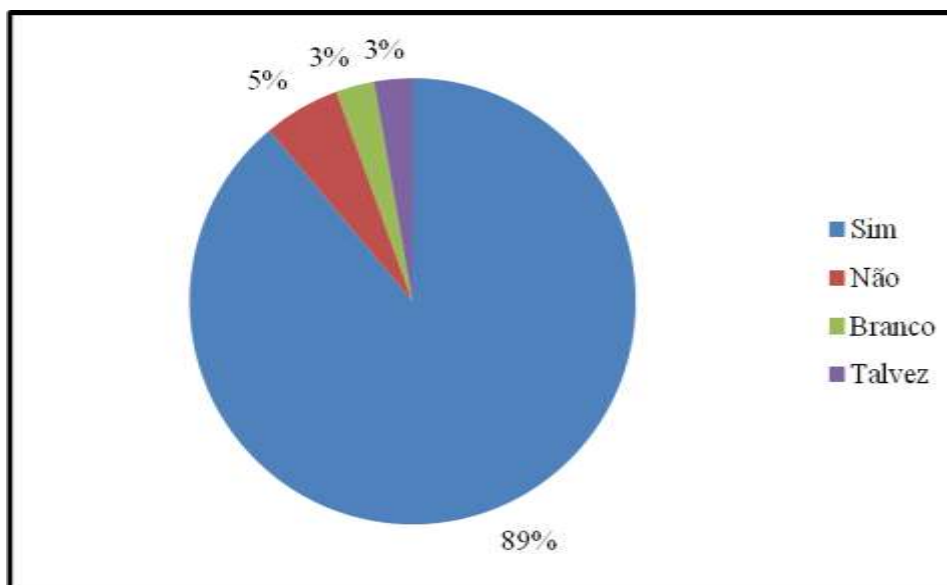
Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

O gráfico 12 indica que 81% dos alunos responderam que a Geografia os leva a pensar a sua realidade, ou seja, a maioria dos alunos de alguma forma associam a Geografia ao seu dia-adia.

Ao mesmo tempo que o questionário fechado, foram apresentadas para serem respondidas discursivamente perguntas sobre o que é Geografia. As principais respostas foram: “é uma matéria que ajuda a pensar o lugar em que moramos”, “é uma matéria para aprender a olhar mapas”, “é uma matéria em que a gente estuda mapas e lugares”; “estuda espaço e lugares”, “é uma matéria que fala de meio ambiente”, “estuda o espaço geográfico”, “estuda espaço e culturas”, “fala sobre o nosso cotidiano”.

As respostas correspondem às respostas obtidas no gráfico 12, quando os alunos disseram que a Geografia os faz pensar sobre sua realidade, a matéria também aparece bastante associada aos mapas, ao meio ambiente e à cultura. Essas respostas também revelam a importância do livro didático, no caso do livro adotado pela EMMBS que trabalha bastante com as questões do lugar e também refletem o trabalho do professor ao tratar de conteúdos e metodologias que valorizem o cotidiano do aluno.

Gráfico 12 - A Geografia faz você pensar a realidade? – 2011



Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: COSTA, C. L. da (2011).

Se forem observadas as respostas sobre a disciplina de Geografia, se os alunos gostam, o que eles entendem por Geografia e por lugar, é possível notar um certo padrão de respostas, principalmente se comparadas às propostas do livro didático, mas também quando os alunos dizem que gostam de Geografia e que ela os faz pensar em sua realidade, mostra que a Geografia praticada na EMMBS tem efeitos positivos junto aos alunos. A Geografia é interessante porque trata dos mapas, porque fala dos lugares, meio ambiente, enfim, essas respostas mostram a visão que os alunos têm da Geografia conforme a proposta do livro didático, mas essa Geografia ainda está distante da realidade que eles vivenciam, ainda há necessidade de avanços. As respostas, mostram que os alunos gostam de estudar Geografia e associam a matéria escolar às suas vidas, seu cotidiano.

O professor de Geografia da EMMBS trabalha muito com os mapas, mapas mentais, representações cartográficas em geral. Logo, os alunos têm a ideia da Geografia associada ao mapa e uma boa representação cartográfica. O livro didático enfatiza o trabalho com o lugar e o professor direciona atividades através de exemplos, no entanto, é preciso que o trabalho com a Geografia se aproxime mais da realidade dos alunos, que possa fazê-los pensar sobre essa realidade que vivem no campo em Catalão e que possa ajudá-los a melhor compreender o mundo.

Em seguida, perguntou-se, para resposta aberta, para que serve a Geografia. Dos trinta e seis alunos que participaram da pesquisa, sete não responderam. Entre as respostas

obtidas, constam: “para entender o espaço geográfico”, “ensina a ler mapas”, “para entender onde ficam os países”, “para saber cada lugar do mundo como é”, “estudar a natureza”, “entender o lugar onde vivo”, “entender a relação do homem com o relevo em que vive”.

As respostas dos alunos indicam que a escola e a Geografia escolar trabalham vários temas e estabelece algumas relações com o cotidiano dos alunos. As respostas dos alunos sugerem que a Geografia ensinada tem efeitos positivos na escola e em parte também reproduz o discurso do livro didático. No entanto, todas essas ações necessitam de diretrizes específicas, de um trabalho voltado para o lugar, um trabalho que seja interdisciplinar, daí a importância do Projeto Político Pedagógico, das diretrizes, do currículo, do livro didático, da formação dos professores, planos de carreira, dentre outros fatores já abordados. A escola necessita de diretrizes e atividades orientadas para as vivências dos alunos, enfim de um ensino que realmente trate das questões do campo. A seguir algumas reflexões sobre o ensino de Geografia serão feitas.

4.5 Considerações sobre a Geografia na EMMBS

A educação na EMMBS perpassa também por uma análise da parte administrativa e pedagógica, compreendendo como é direcionado o ensino de Geografia e sua prática. A função de direção é muito ampla. Além disso, a área de abrangência da EMMBS é bastante grande e é preciso se preocupar com o que ali acontece que afeta a escola, é preciso manter contato com as famílias e isso é complexo. A função também exige habilidade para lidar com a burocracia e com a máquina político-partidária, mesmo sendo funcionário público efetivo que entrou para o serviço público por concurso. Entende-se que educar é, por si só, um ato político, pois exige uma postura política, na escola, na sociedade, uma visão de educação, de escola e envolve escolhas que implicam na formação dos sujeitos. A grande vantagem do cargo, segundo a direção da EMMBS, entrevistada 03, é pensar ações para a escola e ter mais facilidade para concretizá-las, pois na posição de líder é mais fácil obter aprovação para os alunos e os meios necessários¹⁶.

O principal desafio de se trabalhar com alunos do campo, segundo a direção da escola, é chegar até o universo desse aluno, porque ele é diferente do aluno da cidade, mas ele, mesmo sendo do campo, também não é o mesmo aluno de dez ou vinte anos atrás. A

¹⁶ Informações obtidas, pela autora, em entrevistas com a direção da EMMBS, entrevistada 03, Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

escola tem uma leitura da complexidade dos sujeitos que vivem no campo no contexto atual, mesmo não conseguindo fazer uma leitura aprofundada dessa realidade e não conseguindo efetivamente considerar essa realidade no processo ensino-aprendizagem.

Há enormes desencontros e, no campo procura-se também considerar algumas iniciativas de reduzi-los. Na EMMBS, vem sendo desenvolvido o Projeto Escola Ativa, que começou a ser implantado no Brasil por volta de 1997, com o objetivo de ampliar o acesso à Educação Básica no campo e melhorar a sua qualidade. Para a criação e implementação desse projeto, o governo federal conta com recursos obtidos no Banco Mundial, administrados pelo FUNDI ESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola). Algumas pesquisas, dissertações, teses feitas sobre o Projeto apontam a fragilidade dos aspectos pedagógicos e metodológicos (GONÇALVES, 2009).

O projeto propõe o trabalho com a cultura e os valores do homem do campo, porém, de acordo com a bibliografia existente sobre esse projeto e observações do seu desenvolvimento na EMMBS, pode-se afirmar que ele prioriza o retorno ao sistema multisseriado, principalmente para economizar gastos. O material didático utilizado é superficial; é mais uma tentativa que não consegue dar conta da realidade rural de hoje, trabalha com um campo “idealizado”. Assim, o Projeto Escola Ativa não promove nenhuma melhoria na educação oferecida aos alunos do campo.

Conforme a direção da EMMBS, mesmo a escola urbana também está num processo de transição, ainda está tentando descobrir como trabalhar com o aluno do século XXI, “conectado”. Mas, é preciso pensar que esse aluno conectado é o aluno que tem saberes e fazeres adquiridos nas suas vivências sócio-espaciais e que precisam ser considerados no confronto o ensino-aprendizagem na escola.

A EMMBS é reconhecida e respeitada pela Comunidade Cisterna e pela sociedade catalana, em geral, mas, segundo a direção, é uma instituição que enfrenta os mesmos problemas que qualquer outra além dos específicos. Afirma a entrevistada 03 que muitos dos seus problemas específicos devem-se ao fato de que ela não é nem bem rural nem bem urbana: “ela se situa num espaço com características transitórias, urbano dentro do rural, são trabalhadores rurais numa ‘aglomeração urbana’(Vila Sucena), com características quase urbanas e, ao mesmo tempo, com comunidades mais isoladas, com características não-urbanas”.¹⁷ Essa afirmação mostra que os professores, a direção, muitas vezes, buscam abordar as manifestações do espaço urbano no campo e, a leitura da realidade da Comunidade

¹⁷ Informações obtidas, pela autora, em entrevistas com a direção da EMMBS, entrevistada 03, Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

Cisterna como específicas. Campo e cidade possuem relações complexas de interdependência, mas também, possuem aspectos singulares, o modo de vida, a cultura, dentre outros. Portanto, a escola deve buscar mecanismos para ler essa realidade e trazê-la para o processo ensino-aprendizagem na escola.

Os professores da EMMBS apresentam uma leitura parcial do campo e da sua complexidade atual, como ficou evidenciado nas análises estabelecidas durante a pesquisa, eles dificilmente apresentam uma compreensão do contexto em que a escola se insere, a realidade da comunidade em sua complexidade. Os alunos gostam de ir a escola, enxergam na educação uma oportunidade de melhores trabalhos, gostam da Geografia, o que mostra que, de certa modo, essa disciplina cumpre um papel de alcançar a linguagem e a realidade desse aluno. As condições de vida no campo são difíceis, muitos alunos até desistem de estudar e vão trabalhar em serviços que exigem pouca instrução e que cada vez são mais raros mesmo no campo. Há um distanciamento, em muitos aspectos, entre a realidade vivenciada pelos alunos do campo e as propostas de ensino da escola, as práticas dos professores em sala de aula, o ensino de Geografia.

Então, compreende-se a dificuldade que a escola tem de lidar com seu cotidiano pedagógico com esse campo atual, complexo, um espaço metamorfoseado, mas que em nenhum momento deixa ter características próprias. O desafio para a escola do campo é ainda maior porque ela precisa compreender esse cenário, se colocar nele e ensinar a partir dele. A educação, claro, nela o ensino de Geografia, está tentando descobrir como trabalhar nessa situação.

As situações e fatos descritos nesta pesquisa: a festa na Comunidade Cisterna, a Vila Sucena, as relações de trabalho e a vinda dos migrantes nordestinos para o lugar, os (re)arranjos espaciais que acontecem ao longo do tempo, as marcas das diferentes temporalidades na paisagem, a cultura e o modo de vida local não estão presentes no livro didático de Geografia da EMMBS nem mesmo são parte de alguma proposta oficial de ensino. E também não estão presentes nas diretrizes da escola, não são considerados de forma aprofundada no processo ensino-aprendizagem nem nas aulas de Geografia.

Mas, no movimento do real, se chocam a formação que é imposta e a formação que o cotidiano e o vivido requerem. Nesse estranhamento e desse estranhamento apresenta-se no próximo capítulo as possibilidades de uma formação e de um fazer geográfico apropriados. A escola não tem como se fechar, negar as necessidades dos alunos, dos professores, ela lida com a realidade, não com o aluno ideal. Nesse sentido, considerando as aproximações e os distanciamentos que acontecem entre a escola, os alunos, a comunidade, é possível trazer

elementos encontrados na pesquisa feita na escola para apontamentos metodológicos para uma educação que aconteça não apenas no campo, mas que também seja do campo, comprometida com a realidade do camponês, considerando o campo e o lugar não apenas pelo viés empirista, mas nas relações sócio-espaciais em várias escalas. A seção seguinte trata desses apontamentos metodológicos, trazendo sugestões de atividades e procedimentos a serem desenvolvidos nas aulas de Geografia.

5 AS ESPECIFICIDADES DO LUGAR E DA COMUNIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA EMMBS



O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (Merleau Ponty).

5 AS ESPECIFICIDADES DO LUGAR E DA COMUNIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA EMMBS

As seções anteriores trataram do lugar pesquisado, descrevendo e analisando a Comunidade Cisterna, a EMMBS no contexto das transformações do município de Catalão/GO com a industrialização e a urbanização e as novas relações campo-cidade. O texto, nesse sentido assume, necessariamente, momentos de descrição, para então, posteriormente sofrer análise e síntese. Nesse sentido, após contextualizar o lugar pesquisado, compreender as leis e diretrizes para a educação no campo e como essas leis chegam até a EMMBS, o lugar e o rural no ensino de Geografia, esta seção trata das especificidades do lugar e da Comunidade Cisterna no ensino de Geografia da EMMBS.

Nesta seção objetiva-se compreender como as leis e diretrizes do ensino chegam até a escola e, tendo que as cumprir, como a escola lida com a realidade do lugar onde se insere e, mais detidamente, como a Geografia ali é ensinada a partir das práticas escolares e como as práticas sócio-culturais do lugar podem ser incorporadas nas aulas de Geografia.

A abordagem qualitativa, adotada para essa parte da pesquisa, tem como características, fazer uma investigação flexível e que permita observar, descrever e analisar o ensino de Geografia no lugar. Procurou-se ver o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística. Os moradores foram observados dentro do marco de referência deles mesmos, experimentando, de acordo com a perspectiva fenomenológica, a realidade tal como outros a experimentam. Na comunidade foi fundamental, nesse tipo de pesquisa, andar com os alunos, mas também se afastar das suas predisposições em explicar o lugar de cada objeto, suas funções, conteúdos e agiu-se prestando atenção aos significados que as pessoas dão à vida e às coisas.

Dessa forma, quando adotou-se a pesquisa qualitativa, buscou-se presenciar o dia-a-dia dos moradores, considerando a realidade dos sujeitos, sendo que os conteúdos geográficos do modo de vida dos moradores foram se manifestando nas interações cotidianas. Ressalta-se que no campo, ao visitar as residências, cada pessoa agia de forma particular e trazia informações que ajudavam a compreender o lugar a partir da sua história pessoal.

A pesquisadora, com um olhar seletivo, foi chegando mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. No ensino da Geografia, a análise do vivido e do cotidiano foram fornecendo elementos para compreender as mutações do espaço indicando um mosaico de situações que podem ser trabalhadas como conteúdos e práticas no ensino de Geografia.

A pesquisa participante foi intensificada, pois, a cada casa visitada, havia a impressão de que o ensino de Geografia no campo se fortalece, estabelecendo diálogos com os novos paradigmas da ciência, permitindo tecer outros “olhares” sobre os fenômenos da realidade.

De acordo com Matos e Pessoa (2009), a pesquisa qualitativa: “por ser uma abordagem mais interpretativa que se propõe traduzir e expressar o fenômeno estudado, também se constitui em um trabalho laborioso, visto que é necessário registrar as informações, coletar dados, organizá-los e fazer as análises”. (MATOS; PESSÔA, 2009, p.282).

Em educação, a pesquisa qualitativa também traça um novo olhar teórico frente às exigências da fenomenologia e da dialética. Dentre os tipos possíveis de pesquisa qualitativa na área da educação, a pesquisa participante ressurgiu no Brasil inspirada na educação popular de Paulo Freire, que trouxe como elementos a valorização do saber popular, a transformação que supera a exclusão, o aluno como sujeito do processo educativo e tem como marca a produção de resultados para a população. A pesquisa participante tem especificidades quando o objeto de estudo é a escola; a valorização do saber popular está atrelada à história das lutas populares e ambos devem ser integrados ao conhecimento da realidade local na discussão investigativa.

Para Campos (1984), ao se fazer uma pesquisa participante na escola, esta deve ser vista como instituição constituída de personagens que possuem diferentes papéis e pertencem a grupos de poder de um sistema burocrático, o sistema de ensino, no qual há vários níveis hierárquicos e redes de relações complexas entre eles. Ao pesquisador cabe, portanto, compreender essa teia de relações na qual encontram-se os diferentes atores que compõem a escola.

Segundo Claval (1999), da educação que os sujeitos recebem e dos processos de comunicação dos quais participam é que resulta a cultura, que intermedia a relação entre os homens e a natureza. Ainda segundo o autor, a cultura não é estática, ela é uma construção, porque a partir do momento em que as pessoas a recebem como herança, reagem a ela, a tudo que lhes é proposto, interiorizando certos traços e rejeitando outros. Portanto, realizar uma pesquisa participante em educação requer o conhecimento, a compreensão da cultura dos sujeitos. É necessário desvelar a essência do lugar, suas possibilidades e seus sujeitos, é preciso conhecer a cultura do lugar.

A cultura é feita, em grande parte, de palavras, articula-se no discurso e realiza-se nas representações sociais. Ela é constituída de signos inventados para descrevê-la, dominá-la e verbalizá-la. Segundo Claval,

A cultura é uma criação coletiva e renovada dos homens. Ela molda os indivíduos e define os contextos da vida social que são, ao mesmo tempo, os meios de organizar e de dominar o espaço. Ela institui o indivíduo, a sociedade e o território onde se desenvolvem os grupos. As identidades coletivas que daí resultam, limitam as marcas exteriores e explicam como diferentes sistemas de valor podem coexistir num mesmo espaço. (CLAVAL, 1999, p. 61).

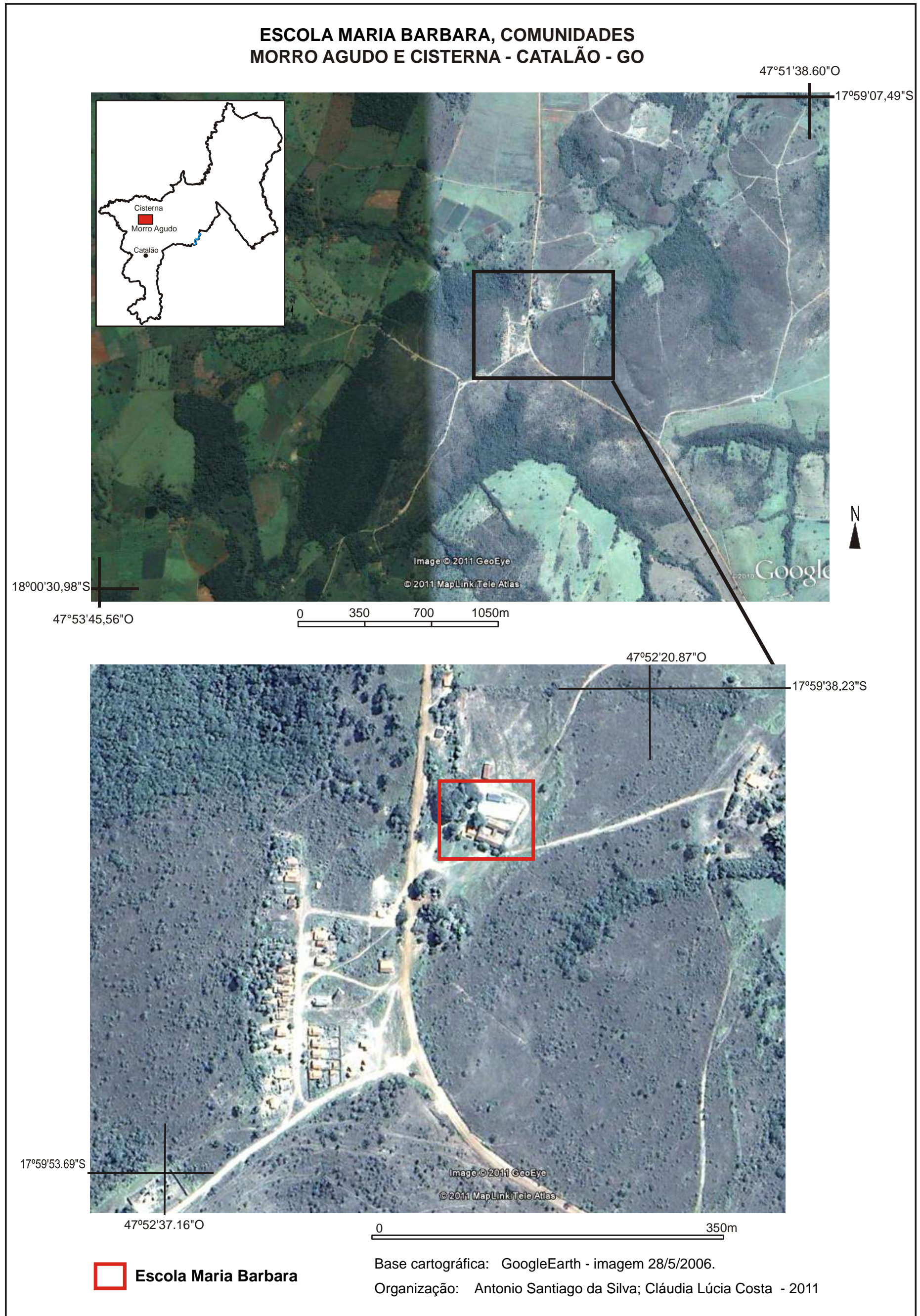
Nesta seção, o desafio da pesquisa está em tornar os conteúdos empíricos, decorrentes da experiência prévia dos alunos, em conteúdos de aula de Geografia. No campo, na área de estudo, nas residências das pessoas é possível ilustrar a agricultura moderna e aquela tradicional, a monocultura, as mutações no espaço e nos modos de vida que se tornam únicos, pois na comunidade eles estão entrelaçados com a modernidade, por exemplo, o cultivo do alho irrigado coexistindo lado a lado com a pecuária tradicional, a exploração mineral, o plantio extensivo do eucalipto. É fundamental compreender as relações entre a escola pesquisada e a comunidade, quais os problemas e as possibilidades que essas relações apontam para o ensino de Geografia na escola.

5.1 EMMBS no contexto sócio-espacial da Comunidade Morro Agudo Cisterna

A Escola Municipal Maria Bárbara Sucena começou a funcionar em maio de 1990, a partir da nucleação das escolas multisseriadas: Boa Esperança, da Mata das Contendas (Comunidade Cisterna); José Eliseu Marques, da Mata dos Caetanos (Fazenda Custódia), Sebastião Rosa, do Capão Comprido (Fazenda Custódia), José Limírio, da Baixada do Lobo (Fazenda Custódia), Santa Terezinha, da Olaria e Jesus de Nazaré, esta última estabelecida na Fazenda Morro Agudo (Cisterna), onde atualmente está situada a sede da EMMBS¹⁸. (imagem de satélite).

¹⁸ Na imagem, destaca-se em vermelho a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, que fica na Comunidade Morro Agudo (Cisterna). A localização da escola é clara na imagem que também mostra, quase em frente à escola, a Vila Sucena, cujas relações e espacialidades tem-se desvelado ao longo da pesquisa, apontando os elementos para o entendimento do lugar, das práticas e relações sociais que nele acontecem e a inserção da escola nesse processo.

Imagem 01 - Comunidade Morro Agudo (Cisterna) em Catalão (GO): Escola Municipal Maria Bárbara Sucena – 2010.



Posteriormente, foram incorporadas, por volta de 2004, a Escola Nossa Senhora do Carmo, da Fazenda Coqueiros, e a Escola Limírio Marinho da Fonseca, da Fazenda Ribeirão. Assim, o poder público reduz seus gastos com a escola do campo, nucleando todas essas em apenas uma, ao invés de propiciar condições adequadas e de qualidade para o funcionamento das escolas existentes.

Na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) foram analisadas as práticas e elementos que constituem a cultura e o modo de vida das pessoas que vivem no lugar. É importante também compreender o surgimento da escola na comunidade e o processo de nucleação, ou seja, a união de escolas que ficavam espalhadas em várias comunidades em uma única sede.

Segundo Flores (2000), as escolas rurais nucleadas foram implantadas no município de Catalão no ano de 1988. Em outros locais do Brasil, elas já existiam. Esse modelo foi importado dos Estados Unidos e implantado no Brasil. A autora afirma:

Em Goiás, precisamente no município de Catalão, a ex-Secretária de educação, Neura Ferreira Rocha de Paula, foi buscar inspiração para a implantação das Escolas Nucleadas em uma reportagem da Revista Nova Escola. Posteriormente, já em busca de informações a respeito deste tipo de escola rural, ela visitou escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, vizinha do município de Catalão, onde o modelo já havia sido implantado, apontou como sendo uma experiência positiva na categoria de escolas rurais. (FLORES, 2000, p. 31).

A nucleação exige que haja transporte adequado para os alunos e para os professores e que a escola conte com uma infraestrutura adequada para receber maior número de alunos, com mais salas de aula, diretor, professores, merendeiras, faxineiras. Em Catalão, o processo de implantação das Escolas Rurais Nucleadas se deu na administração do prefeito Aginaldo G. de Mesquita, em 1988. Esse é um primeiro importante momento na história da Escola Municipal Maria Bárbara Sucena e nas relações entre cidade-campo em Catalão/GO.

Flores (2000), na sua dissertação de mestrado, tratou sobre a nucleação da EMMBS e as dificuldades e resistências enfrentadas. Alguns moradores das comunidades, pais cujos filhos seriam enviados para o Morro Agudo (Cisterna), segundo uma assessora (entrevistada pela autora) que trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de 1989 a 1992, não aceitaram a nucleação e mandaram seus filhos estudar na cidade. Havia discussões sobre o lugar em que ficaria a escola e funcionários públicos iam de casa em casa explicando a nucleação, mas, mesmo assim, houve resistências.

Uma professora, entrevistada, trabalhou na EMMBS antes da nucleação, é moradora da comunidade e está aposentada, é a entrevistada 02. Ela relatou um pouco do

processo de nucleação e como era o trabalho nas escolas isoladas. Ela se mudou para a Comunidade na década de 1980, com quatro filhas em idade escolar. Devido à dificuldade para se chegar até à escola, que ficava a três quilômetros de distância da sua casa e a família não possuir meio de transporte, ela construiu um rancho de palha perto da sua casa, fez uma avaliação na prefeitura para ver se podia ser professora já que ela tinha cursado até a 8ª série do primeiro grau e montou a escola¹⁹. Depois essa professora continuou seus estudos, fez curso superior e pós-graduação.

Essa escola chegou a ter 36 alunos e funcionava em regime multisseriado, segundo relata a professora, entrevistada 02: “a gente fazia de tudo, mas era muito bom, as crianças aprendiam muito, a disciplina era ótima”. Todos os professores entrevistados sobre a nucleação que levou à criação da sede da EMMBS relataram pontos negativos e positivos do processo. A professora entrevistada afirma que a nucleação foi importante. Primeiro reuniu cinco escolas. As condições de ensino melhoraram muito depois da nucleação.

Dentre os aspectos positivos da nucleação, os professores entrevistados apontam as dificuldades vividas na escola multisseriada. Segundo os relatos, tudo era muito difícil, muito precário; não havia sequer instalações adequadas; faltava material; havia apenas um professor para desempenhar todas as funções. Uma professora acrescenta, entrevistada 03: “Essa parte era muito difícil, essa parte física, mas, por outro lado, a relação existente entre professor e aluno, ela, era quase familiar, sabe? O professor, ele entra dentro da comunidade, porque você passa a fazer parte da casa dos alunos”²⁰.

As pesquisas apontam a melhoria na qualidade do serviço oferecido, com o aumento de pessoal e uma estrutura adequada para o funcionamento da escola, como aspectos positivos da nucleação. No entanto, as entrevistas apontam outro lado do processo, os aspectos negativos ocorridos.

Segundo a professora, entrevistada 02, antes os pais eram mais interessados, participavam da vida escolar dos filhos, depois da nucleação a distância dificultou bastante a relação da escola com os pais. As fotos 17 e 18 registram duas escolas que funcionavam em comunidades próximas antes do processo de nucleação.

¹⁹ Entrevista obtida, pela autora, com moradora da comunidade e professora da EMMBS, entrevistada 02. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

²⁰ Entrevista obtida, pela autora, com professora da EMMBS, entrevistada 03. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

Foto 17 - Escola Sebastião Rosa: funcionava na região e foi desativada quando, com a nucleação, foi criada a Escola Maria Bárbara Sucena em 1999.



Fonte: Acervo da EMMBS (2011).

Foto 18 - Escola isolada Riacho: desativada para a nucleação, 1999.



Fonte: Acervo da EMMBS (2011).

A nucleação, segundo Gonçalves (2009), em sua tese de doutorado, orientada por Gentili e intitulada “Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente”,

aconteceu para reduzir custos e provocou um desenraizamento cultural dos alunos do campo, visto que os alunos são deslocados para longe de suas comunidades de origem. Para o autor, a criança tem o direito de ser atendida na sua comunidade e de ter respeitadas as especificidades da sua cultura, a cultura do homem do campo do seu lugar.

Isso ocorreu na Comunidade Cisterna, pois antes as crianças eram atendidas nas suas Comunidades, com o acompanhamento dos pais, a relação professor-aluno e professor-família era próxima. Com a nucleação as relações ficam distantes, as crianças do campo, muitas vezes têm que viajar longas distâncias até a escola, o que aumenta o nível de evasão, de faltas. Assim, há prejuízo com a nucleação, além do que a escola vai se distanciando cada vez mais do cotidiano dos alunos.

Conforme se pode deduzir da análise das duas teses que tratam da nucleação das escolas do campo e das entrevistas feitas com professores que trabalharam nas escolas nucleadas, esse fato constitui-se em mais uma forma de efetivação da redução dos investimentos do estado no atendimento dos interesses das pessoas que vivem no/do espaço rural. Ao invés de se melhorar as escolas existentes nas comunidades rurais, promove-se a nucleação, que reduz o papel do Estado quanto à educação do campo, que reduz a educação do campo, basicamente aos conteúdos da urbanização. Os alunos são prejudicados de diversas formas, por exemplo, porque muitas vezes vão para longe de suas casas e essa distância, mesmo se contando com o transporte, pode culminar em evasão, e porque entre a escola e o cotidiano do aluno, sua cultura, seus pertencimentos cria-se uma separação.

Segundo professores da EMMBS, que também trabalharam em escolas isoladas, a nucleação realmente dificulta a vida do aluno, alguns têm que viajar até duas horas de ônibus ou de “van”. O aluno já chega cansado à escola e o rendimento dele diminui. Quando a nucleação envolve alunos de lugares muito diferentes, segundo a direção da EMMBS, entrevistada 03, “é como se ela tentasse fazer uma espécie de massificação, só que não é possível, mas acontece [...] a convivência, em si, faz com que eles se modifiquem”²¹.

Mas, os investimentos não foram feitos nas escolas já existentes, a prioridade foi juntar as escolas e diminuir gastos, dessa forma, quem sofre são os alunos e suas famílias, visto que as crianças e jovens têm que se deslocar, muitas vezes em um longo percurso para ir e voltar da escola.

²¹ Entrevista obtida, pela autora, com professora da EMMBS, entrevistada 03. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

A EMMBS, escolhida para a pesquisa, conta com a particularidade de ser a primeira escola nucleada de Catalão. Segundo Flores (2000), a escolha da nucleação na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) se deu pelos seguintes fatores:

[...] a existência de uma quadra de esportes, um centro comunitário e uma escola isolada já com duas salas de aulas com duas professoras. O fato de já existir uma certa estrutura física viabilizava a ampliação mais rápida do prédio que, a partir de então, começa a contar com toda a estrutura semelhante a das escolas convencionais. (FLORES, 2000, p. 33).

Na Comunidade Morro Agudo (Cisterna), uma proprietária, Maria Bárbara Sucena, doou uma pequena área à Prefeitura para a construção da escola. Após a doação, a Prefeitura de Catalão construiu a escola, a quadra de esportes e viabilizou a instalação de um telefone público. Os moradores mais antigos contam que a primeira escola na região chamava-se Escola Reunida João Batista Sucena e funcionava em um rancho improvisado, coberto com folhas de Babaçu, coqueiro típico do Cerrado. Ao longo do tempo, outras escolas funcionaram na região de maneira precária, segundo relatos da entrevistada 04, ex-moradora da Comunidade.²² A escola oferecia até o chamado quarto ano primário, última série do ensino gratuito na época. A foto 19 mostra a primeira sede da EMMBS após a nucleação.

Foto 19 – Sede da EMMBS: construída para abrigar os alunos da Comunidade e da região após a nucleação das escolas isoladas. Os alunos dos mais diversos lugares, às vezes, percorrem longas distâncias para chegar até a escola.



Fonte: Acervo da EMMBS (2011).

²² Entrevistada 04: Ex-moradora da Comunidade. Acompanhou a pesquisadora em um trabalho de campo na região. Apesar de morar na cidade, parte dos seus familiares moram na Comunidade, com a qual a ex-moradora ainda mantém fortes vínculos. Comunidade Cisterna, 2010, 2011.

A sede da escola antiga (retratada na foto 19) era feita de placas de cimento e as turmas eram multisseriadas. As salas eram pequenas e abafadas, visto que as placas se aquecem bastante com o Sol. Além disso, a proximidade entre as salas e o fato de as paredes serem de placas de cimento não isolavam o som, o que dificultava muito o trabalho; alunos e professores tinham que falar baixo para não atrapalhar os professores da sala ao lado. Esse relato é da própria experiência da pesquisadora como professora da escola quando ela ainda funcionava nas instalações antigas.

Os professores mais antigos contam que, no início, a escola funcionava em condições muito difíceis. Não havia transporte específico para eles, que viajavam até duas horas junto com os alunos, fazendo várias paradas. A escola de hoje e o transporte são frutos de muita luta de professores e da comunidade como um todo.

A escola antiga, segundo alguns relatos ouvidos durante a pesquisa, foi feita de forma urgente e provisória; para economizar gastos, foi feita de placas de cimento, “lajotas”, como se diz, porque o processo de nucleação continuaria, a escola seria nucleada com outra, a da Fazenda São Domingos e iria para esta comunidade. A EMMBS, sede atual de alvenaria, foi bem sucedida, funcionava bem, cheia de alunos, chegou a ter 180 matriculados no total.

Ainda se fala em efetivar a junção das duas escolas. Como a nova sede da EMMBS ficou melhor fisicamente do que a atual da escola da fazenda São Domingos, a ideia seria que os alunos desta viessem para a EMMBS. No entanto, há pressões das duas comunidades para que isso não ocorra, pois aumentaria a distância para os alunos, diminuiria o quadro de funcionários, enfim, haveria, segundo professores e moradores, muitos prejuízos, inclusive porque a realidade dos alunos é muito diferente.

A escola rural é tida pelo poder público como cara. Sempre se ouve esse discurso. Na sociedade em que cidadão é aquele que consome, educação pública é vista como gasto não como investimento. Os professores ganham mais e têm gastos com o transporte, dentre outros fatores. Entretanto, não se leva em conta o papel do campo para o município. A foto 20 mostra a EMMBS atualmente (2011), após a construção das novas instalações.

Foto 20 - Sede atual da Escola Maria Bárbara Sucena: construída ao lado a antiga sede, possui infraestrutura melhor e mais espaço para abrigar os alunos.



Autora: COSTA, C. L. da (2011)

A nova sede da escola, de alvenaria, que começou a funcionar em 2007, conta com dez salas de aula maiores e mais arejadas que a anterior, refeitório para o lanche das crianças, sala para os professores, banheiros, cozinha, diretoria e secretaria, além de biblioteca e laboratório de informática, como mostram as fotos 21 a 31.

Fotos 21 e 22 - Secretaria e sala da diretoria da EMMBS: a escola conta com espaços separados para as atividades de direção e secretaria e funcionários para atender às demandas da escola.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

A nucleação melhorou a estrutura física das escolas do campo. A sede atual da EMMBS conta com secretária que faz os serviços administrativos da escola, diretora que cuida da administração, sala da diretoria e secretaria, espaços administrativos da escola.

Fotos 23 e 24 - Refeitório e bebedouros da EMMBS: onde os alunos fazem as refeições no período em que estão na escola.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

O refeitório também é uma conquista das escolas do campo após o processo de nucleação. A EMMBS conta com cozinheiras, moradoras da própria comunidade que fazem as refeições para funcionários e alunos. A escola tem uma horta cuidada pelos próprios alunos junto com professores. Os produtos plantados são utilizados nas refeições da escola, complementando a merenda. Os bebedouros, improvisados numa mesa foram comprados com dinheiro de projetos que a escola realiza.

Fotos 25 e 26 – Cozinha e área de lazer da EMMBS: cozinha (à esquerda) onde é preparado o lanche das crianças e área externa das salas de aula da escola (à direita) onde as crianças brincam durante o recreio.



Autora: COSTA, C. L. da, 2011.

A cozinha é retratada na foto 25 onde são feitas as refeições e a foto 26 mostra o espaço físico da escola como um todo, o pátio, onde as crianças ficam durante o intervalo das aulas.

Fotos 27 e 28 – Biblioteca e sala de vídeo da EMMBS: a escola possui alguns livros de literatura, revistas e livros em geral e também uma sala de vídeo que os professores utilizam como recurso para as aulas.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

A biblioteca possui vários livros didáticos e livros de literatura, atlas geográficos e revistas, dentre outros. Em entrevistas, os alunos afirmaram que não gostam de ler, acham chato, então, não era comum ver alunos na biblioteca lendo, apenas quando tinham que pegar livros para fazer atividades de alguma disciplina. Atividades na sala de vídeo é um dos momentos preferidos dos alunos.

Fotos 29 e 30 - Salas de aula da EMMBS: na nova sede, elas ficaram mais amplas e mais arejadas, melhorando a qualidade física para o aprendizado das crianças.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

As fotos 31 e 32 mostram a quadra da escola em 2011, o espaço de que os alunos mais gostam na escola é o mais precário, com infra-estrutura ruim. A escola necessita de uma nova quadra, a Comunidade tem lutado junto ao poder público porque a quadra é também um espaço utilizado pela Comunidade para jogos no fim de semana e lazer além de, nela, fazer festas, entre as quais a principal é a dos santos padroeiros.

Fotos 31 e 32 - Quadra de esportes da EMMBS. A quadra fica entre a sede antiga e a nova, está em estado precário. Uma nova quadra é uma das grandes lutas da Comunidade. Ela é utilizada para as aulas de educação física dos alunos, para entretenimento e festas da Comunidade.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

A partir de 2008, com o projeto “Qualidade no Exercício da Cidadania no Campo”, a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, que só atuava no período vespertino, começou a funcionar por três dias na semana no contraturno, quando são oferecidas oficinas de reforço à aprendizagem, informática, artesanato, treinamento desportivo, teatro e literatura infantil, entre outros. A escola atende mais de 120 alunos do Jardim II ao 9º ano, oriundos das comunidades: Ribeirão, Coqueiros, Olaria, Cisterna, Samambaia, Mata Preta e Custódia. Conta com 25 funcionários: professores, parte administrativa, lanche, limpeza e transporte.

A EMMBS, no decorrer do tempo, vem se (re)organizando para atender às exigências do processo produtivo e das demandas dos seus sujeitos sociais. Escolas públicas no meio rural tornaram-se mais comuns depois dos anos 1930 para levar instrução ao campo no processo de modernização do país, sempre funcionando em condições precárias, com turmas com alunos de várias séries reunidas em uma só e contando com uma professora que, muitas vezes, morava na casa de algum aluno ou era alguém do lugar que tinha condições mínimas para ensinar. Nesse contexto, essas escolas se aproximavam da família; não havia uma grande separação entre a família e a educação. Os pais e professores dialogavam a respeito do ensino, da escola e dos resultados obtidos devido à proximidade e a escola se adequava às necessidades de trabalho dos seus alunos no campo. No entanto, a estrutura física de funcionamento dessas escolas era precária.

Os professores que vieram dessas escolas e que nos anos da pesquisa (2011 e 2012) trabalham na EMMBS trazem, em sua identidade profissional, resquícios dessa forma de trabalho, como a preocupação com o diálogo entre escola e família e tentam suprir essas

necessidades, promovendo eventos que trazem a família até à escola, já que com a nucleação, o acesso dos professores a algumas famílias é bastante difícil.

Isso indica que o espaço vai se metamorfoseando, no campo mudam as relações de trabalho, os vizinhos se mudam, as terras são vendidas, o capitalismo e o latifúndio avançam, o pequeno, o camponês continua no campo. A escola, em meio a esse cenário em constante movimento, assume diferentes funções ao longo do tempo, diferentes papéis, o de instruir, o de manter os sujeitos no campo e, posteriormente, o de reproduzir o ideal de vida moderno e urbano.

O que permanece da experiência das escolas rurais isoladas com salas multisseriadas é o sentimento de necessidade de superar as dificuldades, a precariedade, a falta de recursos e manter a proximidade com a família dos alunos. A escola em melhores condições é, sem dúvida, uma conquista para a Comunidade. Mas fica o sentimento de perda dos vínculos com a família, com o lugar em que o aluno vive, com suas experiências. Aumenta a escola, o número de alunos, de professores.

A escola, como instituição, existe há muito tempo na história e, até por isso mesmo, é preciso compreender o lugar que ela ocupa na vida das pessoas. Na Comunidade Cisterna, os moradores enxergam na escola uma possibilidade de seus filhos terem uma vida melhor, de conseguirem empregos melhores. Nas entrevistas, os pais demonstram a vontade de que seus filhos estudem mas também a de que eles permaneçam no campo. Quanto aos alunos, muitos querem ir para a cidade, a escola é o caminho para construir uma carreira, ter um emprego, ajudar a família que vive no campo. Alguns relatam a vontade de ficar no campo, mas precisam ir para a cidade se quiserem continuar estudando; contam sobre os irmãos e parentes que já foram para a cidade, trabalham e estudam.

As escolas do campo devem estar preparadas para lidar com o lugar, suas contradições e possibilidades, compreender o universo desse aluno, seus desejos, sonhos, necessidades, tanto para a construção de uma proposta pedagógica que possa reger o ensino, como também, contribuindo para as diretrizes específicas da escola, em suas diferentes disciplinas, como no caso do ensino de Geografia. Portanto, reafirma-se que uma leitura do lugar é fundamental. As práticas sócio-espaciais e culturais do lugar revelam possibilidades de abordagens e conteúdos para a Geografia escolar e são importantes para a aproximação da Geografia com a realidade do aluno.

5.2 O As práticas sócio-espaciais e culturais do lugar como possibilidades de abordagem escolar

Ao se considerar as práticas sócio-espaciais e culturais de um lugar, há que se considerar que, o espaço vai sendo constantemente redefinido pelo homem, por isso, convivem num mesmo espaço diferentes temporalidades sociais, o lugar vai sendo alcançado pelo global e é na paisagem também que esses fatos se tornam evidentes.

As ações governamentais voltadas para a industrialização e urbanização que se intensificaram em Catalão a partir dos anos de 1970 provocaram mudanças expressivas nas condições sócio-ambientais dos trabalhadores camponeses. Houve um crescimento das pequenas propriedades em número de estabelecimentos devido à fragmentação, porque, paradoxalmente, também houve uma maior concentração de terras no município de Catalão. A modernização agrícola, em várias regiões, expropriou os trabalhadores rurais e os pequenos e médios produtores no Brasil. As transformações nos processos produtivos rurais no Sudeste Goiano e o desenvolvimento de novas atividades urbanas, a partir da década de 1970, provocaram crescimento da população urbana e o conseqüente decréscimo da população rural.

Como já apontado, na Comunidade Cisterna, a década de 1990 marcou o auge na produção do alho, o que atraiu migrantes “baianos” (em geral, os nordestinos todos são chamados de “baianos”) para a região. A população da comunidade cresceu devido à formação da Vila Sucena. O número de alunos aumentou nessa década. Os professores relataram que a escola atingiu o ápice no número de alunos, chegando a aproximadamente 180. Ainda, a escola funcionava à noite, promovendo o ensino de jovens e adultos, migrantes trabalhadores que se estabeleceram na Comunidade e que não sabiam ler nem escrever. Com o declínio da produção de alho, houve uma queda no número de alunos. Algumas famílias se mudaram do lugar à procura de emprego, alguns proprietários se mudaram para a cidade. Alguns moradores buscaram emprego em outras fazendas e continuaram morando na Vila Sucena, na Comunidade Cisterna.

As novas lógicas impostas pela reprodução do capital ditam exigências à cidade e ao campo; ocorrem mudanças na malha urbana, nas vias de escoamento, o espaço se redefine para atender aos novos interesses sociais. Essas novas exigências também chegam à educação, configurando-se em diferentes estratégias de ensino que poderiam se estabelecer nas escolas de acordo com cada contexto, daí a importância de se compreender o lugar onde se pratica o ensino para o campo.

A Comunidade Cisterna, atravessada pela produção de eucalipto, pelo mercado mundial do alho, pela exploração mineral, pela internet, televisão, rádio e tantos outros, se destaca pela sua singularidade, pela diversidade nas relações de trabalho, na Vila Sucena, as formas de moradia, a “favela”, as vendas, enfim, todos esses fatores marcam e singularizam o lugar e revelam uma pluralidade que chega até a escola por meio dos alunos com seus aprendizados cotidianos.

O espaço da Comunidade Morro Agudo (Cisterna) pode ser caracterizado hoje como um espaço metamorfoseado. Um campo que abriga sujeitos que se modernizam, ao mesmo tempo em que continuam nutrindo outras práticas sociais, cujas identidades estão em constante processo de (re)construção, sujeitos de identidades múltiplas, que sofrem influências do modo de vida urbano, da cidade, mas que vivem no campo e se relacionam com esse lugar. A escola, mais do que nunca, deverá se preparar para atender essa pluralidade. Não basta reconhecer que recebe alunos os mais diversos, de diferentes realidades sócio-econômicas, culturais e religiosas. Torna-se necessário agir e criar procedimentos de ensino-aprendizagem que contemplem essa diversidade.

A criação da Vila Sucena transformou não somente a paisagem, mas também as relações na Comunidade. Nas entrevistas os moradores contam que a Vila é importante porque fornece mão-de-bra para o trabalho com o alho e outras pequenas culturas da região. Durante a pesquisa, observou-se um fato interessante, a importância do trabalho feminino na Comunidade, principalmente na produção do alho.

A globalização trouxe consigo a especialização agrícola baseada na ciência e na técnica, incluindo o campo numa lógica competitiva, acelerou a entrada da racionalidade em todos os aspectos da atividade produtiva, reorganizando o território, invadindo as relações interpessoais. O campo moderno é o lugar das monoculturas e das novas associações produtivas. Mas as pequenas propriedades fazem parte da Comunidade Morro Agudo (Cisterna).

O campo catalano se insere na lógica de produção capitalista mundial, atendendo às exigências do mercado moderno. O alho nos anos de 1990 passou por seu auge e também por seu declínio. A Comunidade Cisterna se destacou na cultura do alho nos anos de 1990 e se organizava espacialmente para atender ao mercado, e após o declínio dessa cultura, ela se (re)organizou, diversificando a produção.

A Comunidade chegou a ter uma Associação de Produtores de Alho. Com o declínio, embora a produção do alho continue, a Associação e a produção em regime de cooperativa acabaram. As relações de trabalho se diversificaram, mas o modo de vida e a

cultura dos moradores da Comunidade ainda giram em torno das pequenas produções, principalmente do alho. A organização espacial da Comunidade guarda um forte resquício da produção de alho, que é a Vila Sucena, ou por questões de identidade e representação de um grupo social, “Vila dos Baianos”, onde trabalhadores migrantes do Nordeste se territorializaram. Predominam camponeses na região e relações de trabalho as mais diversas.

No caminho da cidade de Catalão até à Comunidade Morro Agudo (Cisterna) e à EMMBS, a paisagem traz os sinais das mudanças ao longo do tempo. Já bem próximo dela, verifica-se a presença de uma mineradora (foto 33). Da rodovia federal BR-050 no sentido Catalão-Brasília avista-se, à esquerda, a aproximadamente 200 metros do trevo de acesso à Comunidade Morro Agudo (Cisterna), uma mina a céu aberto de uma mineradora. As outras minas ficam à direita da rodovia (sentido Catalão-Brasília), poucos quilômetros antes, com trevo de acesso, no lugar chamado de “Chapadão”. A Vale Fértil e a Copebrás têm outras instalações muito próximas à cidade de Catalão, chamadas popularmente de “terminais”, onde chega o minério extraído do chapadão para ser embarcado em caminhões e trens.

Foto 33 - Mina da Vale Fértil em Catalão (GO), vista da Rodovia BR-050: exploração de fosfato e nióbio na região, bem próximo da Comunidade Morro Agudo (Cisterna).



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

No beneficiamento do minério extraído é utilizada muita madeira para lenha, por isso, com a exploração dos minérios, começou o plantio em grande quantidade de eucalipto

em áreas próximas às mineradoras, como na Comunidade Cisterna, conforme mostram as fotos 34, 35 e 36.

Fotos 34 e 35 - A estrada que leva à Comunidade Morro Agudo (Cisterna) tem sua paisagem marcada pelo plantio do eucalipto. Essas terras são arrendadas para uma empresa, um dos tipos de produção de eucalipto.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Foto 36 - Plantação de eucalipto: caminhão com a madeira extraída.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Geralmente, o eucalipto ocupa áreas antes dedicadas às pastagens ou que ainda eram recobertas pela vegetação do Cerrado, em propriedades de áreas maiores, em regime de arrendamento, no qual uma empresa especializada arrenda a terra e faz a plantação mediante um contrato de venda que tem com as mineradoras.

Na Vila Sucena, há a EMMBS, a quadra de esportes, a antiga sede da escola, os bares, o Centro Comunitário da igreja católica e as igrejas evangélicas. Da rodovia BR-050 até a Vila Sucena a estrada é de terra, logo na entrada, à esquerda há casas pequenas, padronizadas; são aproximadamente quarenta casas (até o ano de 2011). Há duas “vendas”, mercearias, que comercializam diversos produtos (fotos 37, 38 e 39).

Foto 37 - Antiga “venda” na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): atualmente não funciona mais.



Autora: COSTA, C. L. da (2010).

Fotos 38 e 39 - As duas “vendas” que atualmente funcionam na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): nelas, moradores e visitantes se reúnem para beber e conversar. São pontos de encontro para os moradores do lugar.



Autora: COSTA, C. L. da (2010).

Nas “vendas”, os moradores vão para conversar e para se terem algum tipo de lazer. Sempre nas passagens para chegar até a escola era possível observar algumas pessoas sentadas nas “vendas”. Os alunos relataram, durante a pesquisa, que ir às “vendas” é uma das poucas opções de lazer que eles têm nos finais de semana e que, muitas vezes, vêm até pessoas de outros lugares ou parentes que se reúnem na “venda” para beber e conversar. Observou-se as características do modo de vida no campo nos vínculos comunitários que os moradores ainda mantêm, como esse de se reunir nas “vendas”, ou visitar os vizinhos e outros traços da cultura local, descritos ao longo do texto.

A quadra da escola é o espaço do futebol aos finais de semana para os moradores da Comunidade. A escola também é ponto de encontro, é onde fica o telefone público, lá as pessoas vão usar a internet, praticar alguma atividade esportiva na quadra, onde uma vez por ano acontece a festa tradicional da Comunidade. Há outro campo de futebol na proximidade e também córregos e cachoeira que são fontes de lazer aos finais de semana. Visitar parentes ou amigos é comum no campo, uma forma de superar o relativo isolamento e uma característica ainda dos tempos de cooperação, de mutirões, do compadrio.

Segundo Borges (2007), nas paisagens inscrevem-se relações e limites territoriais que definem lugares e territórios. A funcionalidade das paisagens, então, segundo o autor, encontra-se nas suas partes que podem ser representadas no território e também no lugar. Na Comunidade Cisterna, há o território dos baianos, na Vila Sucena, o território das “vendas”, das Igrejas – Protestante e Católica, o da sede da EMMBS e, ao seu lado, o da antiga sede da escola, denominado pelos moradores da vila de “favela”, que foi ocupado à espera da construção de mais casas na Vila. Cada grupo tem seu território demarcado, estabelecido, e sua atuação política e cultural no lugar. Essas territorialidades chegam até a escola. Os alunos se diferenciam entre si.

Além da Vila Sucena, cerca de trinta propriedades formam a Comunidade Morro Agudo (Cisterna). Segundo um morador, entrevistado 01, elas são propriedades de no máximo vinte e cinco alqueires²³. No lugar as propriedades maiores são de membros da família Margon, cujo ascendente principal veio da Espanha para o município de Catalão no início do século XX. No entanto, são consideradas propriedades médias, de 150 alqueires, mais ou menos. Algumas áreas estão dedicadas à plantação de eucalipto e outras à agropecuária. Os territórios e as territorialidades estão estabelecidos no lugar, delimitados na paisagem. As propriedades e os proprietários, camponeses, trabalhadores rurais formam a comunidade. Os seus territórios são bem delimitados. Quando a EMMBS ganhou nova sede,

²³ Um alqueire goiano ou alqueirão é igual a 9,68 hectares (ha) e 01 hectare equivale a 100.000 m².

ao lado da antiga, alguns problemas surgiram para a comunidade. A sede antiga da EMMBS foi ocupada por famílias que aguardavam que a Prefeitura Municipal de Catalão efetuasse a construção de mais casas na Vila Sucena. São parentes dos moradores da Vila, em sua maioria. Crianças, adultos, homens e mulheres dividem improvisadamente o espaço, vivendo em condições precárias de higiene e de conforto (fotos 48 e 49). Durante as entrevistas e visitas à escola, descobrimos que todos da região denominam esse espaço ocupado de “favela”.

Uma moradora da “favela” também foi entrevistada. A entrevistada 08 disse ser nascida na Cidade de Goiás e ter morado um tempo também em Catalão, na cidade. O marido trabalha “de roça”, por isso vieram para a comunidade, há mais ou menos três anos, para trabalhar nas fazendas próximas e, segundo a moradora, um político esteve lá, permitiu que ocupassem a antiga escola e prometeu que a prefeitura faria mais casas para eles. No entanto, três anos já se passaram e essas pessoas vivem na antiga sede da EMMBS, em condições irregulares de moradia²⁴.

As fotos 40 e 41 registram as moradias. As condições de habitação dessas famílias são precárias, crianças e adultos dividem os espaços das antigas salas de aula. Em um mesmo cômodo, dormem, cozinham e guardam seus pertences, enquanto aguardam a construção de mais casas na Vila Sucena.

Fotos 40 e 41 - Antiga sede da EMMBS: atualmente ocupada por moradores que aguardam construção de novas casas pela Prefeitura de Catalão na Vila Sucena. Eles estão vivendo em condições precárias.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

²⁴ Informações obtidas, pela autora, com ocupantes da antiga sede da EMMBS. Entrevistada 08: ocupante da antiga sede da EMMBS. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2010.

A pesquisa no campo foi muito interessante e revelou características desses sujeitos que, só ali no lugar em que eles vivem, poderiam ser percebidas. As pessoas, em geral, receberam muito bem a pesquisadora, foram simpáticas, agradáveis; serviram café, convidaram para conhecer os familiares, visitar o quintal ou sentar na varanda. E foi instigante como as pessoas no campo, durante a pesquisa, ouviram atentamente e prontamente responderam às perguntas.

Os produtores de alho, homens simples do campo, mostraram com suas falas um entendimento de que são atravessados, ligados, ao global. Sabem dos preços do alho nos mercados nacional e internacional e estão sempre se informando sobre as oscilações e preço do produto, técnicas de plantio, dentre outros.

Com o alho veio a migração de nordestinos, principalmente os baianos. Neste contexto, a escola teve um papel importante para os “baianos”, contou uma professora, entrevistada 02. Durante aproximadamente três anos a escola funcionou à noite para alfabetizar adultos. Era uma necessidade, pois os “baianos” que vieram para o lugar, quase todos, eram analfabetos. Na alfabetização foi realizado um processo para ensinar a ler, escrever e assinar o nome, conta a professora.

Em entrevistas, professores afirmaram que a escola é muito importante para a comunidade. O objetivo de sua criação, segundo os relatos, é que ela tivesse o papel de manter os filhos dos trabalhadores na escola e no campo, assim, poderiam estudar e ajudar os pais no trabalho no campo. Uma das professoras, entrevistada 02 afirmou: “se não tiver a escola, as crianças vão para a cidade e acaba o elo de ligação com o campo, a comunidade vai morrer”²⁵.

Ao longo do tempo, a escola se flexibilizou para atender as expectativas do mercado e também dos pais. Existe um papel ideológico que a escola deve cumprir, o de formar pessoas que vão vencer na vida, ser alguém, ter um emprego.

A professora, entrevistada 02, afirmou: “falta muita vontade política dos governantes de tá olhando pro povo da zona rural, se eles olharem pros pequenos produtores, eles vão olhar para a escola”. Isso porque, segundo ela, é o filho do pequeno produtor e do trabalhador rural que vem à escola, mas é preciso dar mais oportunidades para o povo do campo trabalhar no campo. A falta de oportunidade leva os filhos a irem para a cidade, conforme ela disse, e vem gente da cidade trabalhar aqui, isso é ruim, no ponto de vista dela,

²⁵ Entrevista obtida, pela autora, entrevistada 02: moradora da Comunidade Cisterna, professora da EMMBS. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

porque as pessoas do lugar deveriam ter oportunidades melhores no campo, porque conhecem a realidade melhor e podem lutar por melhorias para a Comunidade.

As entrevistas com moradores da comunidade revelam pouca união entre eles. A professora e moradora da comunidade, entrevistada 02, relatou que as pessoas do lugar são muito envolvidas politicamente com partidos: “eles ficam presas em picuinhas e se esquece de buscar coisas para a comunidade, é isso mesmo que eles querem, que o povo aqui comece a brigar e não busca nada, melhor para eles, falta de formação política”.

Nesse sentido, a Comunidade Cisterna possui uma dinâmica própria. Os diferentes territórios, dos proprietários que moram na região, moradores da Vila e da “favela” expressam na territorialização do espaço, diferentes culturas e modos de vida que geram estranhamentos entre os que vivem no lugar. Assim, os moradores não se unem em busca de melhorias para a Comunidade. Essas tensões chegam até a escola.

Desse modo, compreende-se que a abordagem do lugar como conteúdo geográfico poderá ser feita dentro de um recorte histórico, principalmente a partir das mudanças de paradigmas a respeito do Cerrado e dos processos a eles derivados, tais como migração de pessoas, de capitais com a instalação das grandes mineradoras. Esses elementos são conteúdos da comunidade que devem ser incorporados pela Geografia escolar.

Assim, instaura-se uma dinâmica própria, não desvinculada dos acontecimentos locais, regionais e mundiais. Contudo, ainda como prática sócio-espacial e cultural, a comunidade tem seus hábitos religiosos, formas de lazer, a escola, o cemitério, a festa.

5.3 A festa da Comunidade Morro Agudo (Cisterna): elementos culturais do lugar

Na perspectiva de dinamizar o ensino de Geografia na escola EMMBS, as “festas de roça” são manifestações culturais importantes para se atingir esses objetivos. Elas vêm sofrendo mudanças ao longo do tempo. Para Santos (2008):

A festa abriga dimensões de tempo, tem duração. Tem o antes, o durante e o depois. Nas sociedades mais simples a centralidade da festa manifestando-se como direção e sentido de atos, relações, decisões, em suma, de práticas, de políticas, deriva do fato de que tais comunidades administram seu tempo. Fazem-no, certamente, conforme prescrições do mundo ao qual pertencem guardando uma certa institucionalidade, seja religiosa, seja estatal, mas a comunidade enquanto tal é dona do seu tempo. O tempo é presente – prático; é disto que deriva a centralidade da festa. (SANTOS, 2008, p.35)

O ensino de Geografia deve abranger como proposta, trabalhar com o sentido de atos, relações, decisões, em suma, de práticas, de políticas. As “festas de roça” são tradicionais no município de Catalão e região, mas vêm sofrendo mudanças ao longo do tempo. Têm a parte sagrada, porque são em homenagem a algum santo da Igreja Católica, uma prática comum no catolicismo popular, e a parte profana. Ambas vêm se modificando. Em Catalão/GO, os meses de junho e julho são marcados por essas “festas de roça”. São tantas e atraem tantos visitantes que, além de um calendário extraoficial em que uma não coincida com a outra, a Polícia Rodoviária Federal faz operações especiais nos trechos da rodovia federal BR-050 que dão acesso aos lugares em que estão acontecendo as maiores festas.

O fato de essas festas se concentrarem nesses meses deve-se às condições climáticas, são os meses de seca, em que é mais favorável e mais fácil fazer a festa e frequentá-la. Por isso, não seguem fielmente o calendário de homenagens aos santos da Igreja Católica. São Sebastião, por exemplo, tem um dia que lhe é dedicado em janeiro mas algumas festas em sua homenagem não ocorrem nesse mês. As entrevistas e trabalhos a campo, além da história oral, permitem entender os diferentes elementos das festas e trazê-los à pesquisa. Essa festa é uma das mais importantes manifestações culturais do lugar.

A festa é parte da representação das pessoas do lugar, fortalece os pertencimentos, traz resquícios dos tempos dos mutirões, pois ainda guarda a solidariedade entre os membros da Comunidade. A festa revela a identificação com o lugar, com a cultura do campo, com a religiosidade e também traz características do espetáculo, da incorporação de novos elementos que a compõem.

Na Comunidade Cisterna, a festa que tradicionalmente acontece no mês de junho, todos os anos, também sofreu significativas mudanças. A produção do alho, que atraiu migrantes, gerou maior rotatividade dos moradores, além da complexificação das relações cidade-campo (MENDONÇA, 1998) e essa situação refletiu-se na festa. Às tradicionais “rezas” (parte sagrada) misturam-se às danças, algumas ao som das músicas da moda, os cantores, os leilões e outras atividades da parte profana. A festa também reforça elementos da identidade com o lugar por parte dos moradores.

Os alunos, ao se aproximar o período das festas na região, não falam em outro assunto, pois as festas são importantes para eles. Os moradores da cidade prestigiam a festa deles, a cultura do campo deles, o lugar deles, o que os deixa orgulhosos, felizes, valorizados.

A construção da festa é um trabalho coletivo. Mesmo que não haja a participação de todos os moradores da comunidade, grande parte deles participa, segundo os relatos feitos

durante as entrevistas. A festa da Comunidade Morro Agudo (Cisterna) acontece na quadra de esportes da escola, onde é improvisada uma tenda, um rancho enfeitado para a sua realização. Nesse momento, a escola cede seu espaço à festa, mas não participa formalmente dela.

O entrevistado 01 afirmou que a festa, como está hoje, acontece na região há pelo menos trinta anos. Afirmou que “a festa já foi mió, tinha menos gente”. Segundo ele, “a festa era três festas que acontecia andando de casa em casa e assim seguia rodando, em homenagem a três santos, Nossa Senhora de Fátima, São José e Nossa Senhora do Rosário”. Sobre a origem da festa, o morador afirma: “teve um ano de muita seca, fizeram a festa pra Nossa Senhora de Fátima pra chover, ela foi inventada assim, daí seguiram com ela”²⁶. Com o tempo, juntaram-se as três festas em apenas uma.

Na festa da Comunidade há doação de prendas pelos moradores, que são leiloadas, e venda de comidas e bebidas, mas alguns moradores afirmaram que ela não dá lucro ou que ele é pequeno, visto que, hoje, há muitos custos para que ela aconteça. Há que alugar aparelhagem de som, pagar cantores e alugar mesas entre outros gastos que a encarecem muito. No entanto, da renda da festa, uma parte é destinada à Igreja Católica que concede licença para que a festa aconteça. Em todas as entrevistas realizadas, os moradores afirmam que antes a participação voluntária era maior, a festa era feita em mutirão. Agora são eleitos festeiros e não há participação total das pessoas da comunidade.

Os moradores destacam, nas entrevistas, que a festa antes, quando era realizada nas casas, era melhor, porque era mais restrita à comunidade. Uma moradora, entrevistada relata que “a festa era feita nas casas, era mais o pessoal do lugar, sem briga, sem problema, as pessoas da Comunidade ajudavam, se juntavam [...], agora é um grupo só, nem todo mundo participa”²⁷.

À medida em que se modernizavam e se tornavam mais acessíveis os meios de transporte e de comunicação, individuais e coletivos, as festas de roça foram sofrendo mudanças em sua estrutura e organização e foram atraindo gente de fora, da cidade, às vezes sem nenhum vínculo com o lugar, que está em busca de consumir diversão. Desse modo, com o passar dos anos, a participação dos moradores da cidade aumentou cada vez mais e atualmente, em 2012, as “festas de roça” em Catalão se tornaram tradicionais tanto para os moradores do campo quanto para os da cidade.

²⁶ Entrevista obtida, pela autora, com morador antigo da Comunidade, entrevistado 01: descendente de portugueses, cuja família se estabeleceu na região e a propriedade foi passando de geração em geração. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

²⁷ Entrevista obtida, pela autora, com moradora da Comunidade e também professora da EMMBS, entrevistada 02. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2011.

As pessoas do lugar com maior liderança se reuniam e decidiam, por sorteio ou por outra forma, quem faria a festa em sua casa. Eram sorteados também “juízes”, pessoas que ficavam encarregadas de determinadas tarefas: juízes de bandeija, juízes de prenda, juízes de fogos, juízes de altar, etc, que, respectivamente, eram convidados, os primeiros a doar comidas e bebidas para o leilão, o juiz de fogos cuidava de comprar os fogos de artifício e os juízes de altar montavam e enfeitavam os altares, antigamente na sala das casas, onde se rezava o terço. Parentes e amigos que moravam longe eram convidados para serem juízes, isso era considerado uma honra a que ninguém se furtava.

Os festeiros recebiam doações para fazer a “janta”, servida a todos no último dia, acompanhada de muitos doces para sobremesa, e contavam com o trabalho voluntário de homens e mulheres para fazer a tenda (chamada na região de “tolda”), com um pequeno palanque, onde eram colocadas as bandeijas e prendas para serem leiloadas e os tocadores de sanfona e violão e, bancos improvisados ao redor. Havia dança e fogueira e as pessoas chegavam a pé ou a cavalo. A dança chamava-se “pagode”, depois, com a popularização dos meios de comunicação de massa é que se passou a usar a palavra “fórró”.

Desde algumas décadas para se fazer a festa em louvor a um santo, é preciso autorização do padre responsável pela paróquia à qual o lugar pertence e uma parte do lucro é destinada à paróquia, à qual os festeiros devem prestar contas. Logo, a festa da Comunidade dá algum lucro sim, ao contrário do que afirmam alguns festeiros. Há inclusive algumas disputas entre membros da Comunidade, alguns relataram nas entrevistas que o dinheiro nem sempre retorna em benefícios para a Comunidade e que fica com os festeiros, outros afirmaram que o lucro é pequeno. As festas são divulgadas em toda a cidade por meio de cartazes grandes e adesivos em carros, nas emissoras de rádio e em carros de som. Há transporte coletivo em ônibus para algumas delas.

Nas “festas de roça”, tão tradicionais no lugar, as mudanças foram muitas. Por exemplo, diante do aumento do número de pessoas que vão à festa, é cobrada uma taxa para ocupar as mesas, em média R\$30,00 (trinta reais) a mesa para quatro pessoas. Como mostram as fotos a seguir, tem uma grade que separa o espaço da festa. De um lado, há mesas e as pessoas pagam para sentar; do outro, o espaço onde não se paga para entrar, mas se fica de pé. As bebidas e comidas são bem mais caras que o usual nos bares e restaurantes da cidade. Os tradicionais leilões continuam a acontecer e as “prendas” doadas são arrematadas por preços elevados. Alguns políticos do município habitualmente vão às festas e arrematam prendas por preços altos, principalmente em época de eleição.

O morador, entrevistado 01, afirmou acreditar que a festa não acaba, porque a cada ano que passa aumentam as pessoas que a frequentam. A fotos 42 mostra o lugar onde aconteceram as festas, nos anos de 2010:

Foto 42 – Festa da Comunidade Cisterna: acontece na quadra da EMMBS. A foto mostra, entre os preparativos, a montagem da tenda, no ano de 2010.



Autora: COSTA, C. L. da (2010).

Os moradores entrevistados relataram em 2011 que os festeiros fazem a festa e os benefícios não vão para a comunidade, apenas uma pequena parte vai para a Paróquia, o resto, segundo eles contaram, fica para os festeiros. Uma moradora, entrevistada 02, disse em entrevista que “os festeiros desaparecem, nunca mais voltam aqui, só voltam no outro ano, por isso a Comunidade se afastou da festa, eu penso que se a festa é da Comunidade, ela deveria ser toda envolvida”.²⁸ A entrevistada refere-se ao fato de que atualmente a maioria das pessoas escolhidas para serem os festeiros moram fora do lugar, geralmente na cidade, mas mantêm algum vínculo com o lugar, por exemplo, o fato de ali terem morado, ou ainda possuírem casa na comunidade, pequenas propriedades em que passam os fins de semana, residindo na cidade. As fotos 43, 44 e 45 mostram a festa da Comunidade Cisterna:

²⁸ Entrevista obtida, pela autora, com moradora da Comunidade, professora da EMMBS, entrevistada 02. Comunidade Cisterna, 2011.

Foto 43 – Altar, onde se realizam as novenas (reza do terço por nove dias) da festa: todos os dias da festa antes de começar as festividades acontece a reza do terço. Imagens dos três santos homenageados, São José, Nossa Senhora de Fátima e Nossa Senhora do Rosário.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Fotos 44 e 45 - Arrumação para a Festa da Comunidade Cisterna em 2011: na quadra de esportes da EMMBS, cores e simbolismos na festa.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

A foto 46 registra a presença das pessoas na festa da Comunidade. Antes de começar as festividades, com música e dança, é realizada a novena no altar montado, onde se reza o terço durante nove dias, em favor dos santos de devoção. Ou seja, a fé, o sagrado e o profano se misturam na festa, hoje espetacularizada. Nesse momento, a participação é pequena, geralmente dos que ainda cultivam o lado sagrado da festa.

As opiniões sobre a festa são diversas na Comunidade, alguns afirmam que a festa tende a não acabar, que a cada ano aumenta mais a participação, outros dizem que ela se descaracterizou, porque quem participa da festa são pessoas da cidade, a Comunidade mesmo se distanciou e quanto ao dinheiro e ao lucro as opiniões também divergem.

O fato é que a festa não é mais a mesma que outrora, o campo sofre mudanças com o tempo e a festa também sofre e reage às influências dessas mudanças. Mas ela acontece e ainda conserva o encontro, a religiosidade agora com a presença da espetacularização. A festa gera renda, parte é destinada à Igreja Católica para autorizar a sua realização e parte fica com os festeiros. Há moradores que discordam e expressam que se a festa é da Comunidade esse lucro ou parte dele deveria ser revertido em benefícios para o lugar, de acordo com as necessidades. As entrevistas mostram os desencontros, as especificidades do lugar quanto à festa.

Foto 46 – Festa na Comunidade Cisterna: entrada da festa, com muita gente, tanto da comunidade quanto da cidade de Catalão e proximidades.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

A festa é o lugar do encontro entre as pessoas e do local com o global. Nela acontecem manifestações da cultura do lugar que estabelecem diálogos com vários elementos de dentro e de fora do lugar. Essas misturas criam metamorfoses, consumo do novo do lugar, indicando especificidades. Os moradores do lugar, com suas vivências se encontram com pessoas de outros lugares e, na festa se reúnem elementos globais como a dança, a música, a

bebida, o consumo. Na “festa da Cisterna”, como é mais conhecida, o quarto de leitoa assada, o frango assado, e o queijo caipira são leiloados ao mesmo tempo que *whisky* e *pen drive*, mas é comum também se beber muita cerveja e pinga e o que se dança é o forró (fotos 47, 48 e 49).

Foto 47 - Banda musical tocando “forró” na Festa da Comunidade Cisterna: ao fundo, um cartaz marcando o apoio financeiro de um vereador do município. A festa é um importante meio de divulgação utilizado pelos políticos locais.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Em Catalão/GO, nas tradicionais festas de roça que acontecem todos os anos, entre junho e agosto, é comum a presença dos políticos locais, principalmente em ano eleitoral, pois além de estabelecerem contato com os moradores e as demandas das Comunidades Rurais, os políticos também encontram muitos moradores da cidade que participam das festas de roça. Aproveitam a ocasião para promoverem de alguma forma patrocínio para as festas, divulgação política. Além disso, os políticos são conhecidos por arrematarem diversas prendas nos leilões por preços elevados. Assim, a festa é utilizada pelos políticos para promoverem interesses político-partidários. A dança, a comida, os leilões são elementos presentes nas festas de roça, além da parte religiosa, as imagens de santos, o rosário, a reza do terço.

Foto 48 – Espaço de dança na festa (forró): ao fundo, bancos de madeira, de acesso livre, geralmente ocupados por pessoas da Comunidade. Na festa, senta-se nas mesas quem pode pagar; os espaços são separados.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Foto 49 - Leilão na Festa da Comunidade Cisterna: dentre as prendas, a leitoa, frango assado, cesta de vinhos e queijos, *whisky* e outros produtos. Comércio, espetacularização, sagrado e profano.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Embora a festa aconteça no espaço da quadra da escola, esta, por sua vez, não tem uma participação como instituição em sua realização. Professores e funcionários, principalmente os que moram na comunidade participam, alunos também. A festa não faz parte das discussões da Geografia em sala de aula, embora seja elemento de representação dos sujeitos que moram na comunidade e traga elementos da cultura e das tradições que se misturam aos novos arranjos.

A festa, dessa forma, vai além de uma manifestação de fé e de uma forma de diversão e lazer, ela chega a outras esferas da vida, logo, ela é parte da cultura local e daqueles que vivem no campo e, entre as relações mercadológicas e profanas, ao mesmo tempo em que resiste, persiste e preserva de alguma maneira os sentidos da fé, do lúdico e do encontro, se reiventa no espaço rural do entorno da EMMBS. E, sendo expressão da cultura do homem do campo, é um importante elemento para o ensino de Geografia no campo, como conteúdo de ensino, elemento da cultura e da tradição do lugar.

Assim, a “festa de roça” faz parte da cultura do aluno do campo, do seu cotidiano e deve ser trabalhada na escola, como forma de ensinar considerando o lugar e a cultura dos sujeitos que nele vivem. Para tanto é preciso compreender os elementos novos e tradicionais que compõem a festa, os arranjos, os conflitos. Enfim, é importante que a escola compreenda os elementos do lugar, as tradições, a cultura da festa, a religiosidade, o novo.

Esses elementos compõem a realidade da comunidade e ao ensino de Geografia cabe instrumentalizar o aluno para a leitura dessa realidade, para que ele possa compreendê-la, entender o lugar onde vive, para então se posicionar politicamente e atuar de modo consciente. A EMMBS, dessa forma, se encontra em meio a uma rede complexa de relações com o lugar onde se localiza, cabe analisar essas relações e nelas, os conteúdos que o lugar revela para a Geografia escolar.

5.4 As representações dos moradores nas mutações sócio-espaciais e culturais: conteúdos geográficos para a EMMBS

Ao se considerar as práticas sócio-espaciais e culturais da Comunidade Cisterna, apreciou-se as mutações do espaço e as representações culturais dos moradores . Seguindo as categorias de análise da Geografia e os conceitos estabelecidos nos PCNs compreende-se que é possível trabalhar os conteúdos do lugar pensando a realidade como processo, constantemente redefinido pelas forças sociais, por isso, convivem num mesmo espaço

diferentes temporalidades sociais, sendo que o lugar vai se redefinindo constantemente e é na paisagem também que esses fatos se tornam evidentes.

O trabalho interdisciplinar recomendado nos PCNs seguramente poderá esclarecer para a comunidade escolar aquilo que ocorreu na década de 1990. Trabalhando com a história em seu movimento no espaço, o ensino de Geografia poderá esclarecer as importantes mudanças sócio-produtivas e territoriais que ocorreram no município de Catalão/GO. A vinda de indústrias para o município, como a Mitsubishi Motors Corporation do Brasil (MMCB) e a John Deere Brasil que consolidaram o Distrito Mínero-Industrial de Catalão (DIMIC), é o sinal claro de que a reestruturação produtiva do capital no espaço alcançou o município, intensificando a urbanização e complexificando as relações entre o campo e a cidade e modificando as relações de trabalho, o que também repercutiu na educação.

A escola precisa reconhecer que a Vila Sucena transformou-se não somente na paisagem, mas também nas relações sociais que especificam a comunidade. A vila conta com um centro comunitário da Igreja Católica, onde é estipulado um calendário para a realização das missas, elas acontecem uma vez ao mês, num mês é celebração e no outro é missa, com o padre, e há também duas igrejas evangélicas (fotos 50 e 51).

A maioria dos moradores da Comunidade é de opção católica, segundo dados sistematizados a partir dos questionários aplicados na Vila Sucena. Esse fato influencia as relações entre os moradores da Vila dos Baianos, eles são migrantes e estabelecem vínculos territoriais com o lugar. Apenas pessoas de quatro casas afirmaram ser de religião protestante, as restantes se dizem católicas, apesar de não participarem regularmente das atividades religiosas do lugar. No entanto, os alunos relataram nas entrevistas, nas atividades desenvolvidas nas oficinas e trabalhos de campo que às vezes frequentam as duas igrejas por falta de opção de lazer no lugar. Há também um cemitério na comunidade.

Um dos maiores problemas que os alunos relataram sobre morar no campo é a questão da distância que leva a um certo isolamento, dificultando passeios, atividades até mesmo na escola, trabalhos em grupo, dentre outros. Os alunos relataram também que sentem falta de lugares para passear, *shopping centers*, cinema, bares, restaurantes, enfim, falta de opções de centros de consumo como existem nas cidades. Dentre as poucas atividades que restam aos moradores, segundo os relatos é visitar vizinhos ou amigos e parentes de fazendas próximas, jogar bola, ir para as “vendas” ou bares locais, ir para a cidade e também ir nas atividades das igrejas.

Fotos 50 e 51 - Centro Comunitário da Igreja Católica (esquerda) e Igreja Evangélica (direita) presentes na Comunidade Morro Agudo (Cisterna): a maioria da Comunidade é católica, mas tem crescido o número de evangélicos nos últimos anos, segundo relato dos moradores e dados da pesquisa.



Autora: COSTA, C. L. da (2010).

A cultura material e imaterial estão presentes no lugar. A comunidade de base católica se choca com os costumes e tradições dos “baianos”. Os migrantes nordestinos trazem sua cultura e estabelecem vínculos territoriais com o lugar, com a Comunidade Cisterna, eles incorporam elementos desse lugar, dessa cultura, mas também expressam sua cultura, suas tradições. Eles não são católicos praticantes, a maior parte deles não frequenta regularmente nem a igreja Católica nem a Protestante, presentes no lugar, embora a maioria se diga católica. Em entrevistas, alguns moradores deram relevância ao fato de os “baianos” não possuírem religião, não se casarem na Igreja; há, portanto, um choque entre o que já existe como cultura e tradição dos que já habitavam o lugar e dos que chegaram. Mas, as divergências se silenciaram em acordos tácitos em nome do arranjo produtivo. Na escola, segundo entrevistas, quando os migrantes nordestinos chegaram, havia uma segregação forte, pois o novo, o diferente causaram estranhamentos. Essas características são conteúdos que a escola deve incorporar e transformar em conteúdos geográficos. A escola e a Geografia escolar podem trabalhar com o resgate da cultura nordestina e os vínculos territoriais que esses migrantes estabelecem com o lugar, os territórios e as territorialidades que se estabelecem. Trabalhos de campo, entrevistas, culinária, história oral são procedimentos que podem auxiliar nas aulas de Geografia com esses conteúdos.

O trabalho de campo, nas visitas às casas, revelou pelos símbolos a questão da religiosidade e das representações culturais. Em geral, nas casas dos moradores de descendência portuguesa, moradores nascidos no município, era comum encontrar na sala uma imagem de algum santo católico, principalmente os santos festejados no lugar. Já nas

casas dos baianos, na vila, raramente se encontrou algum símbolo que demonstrasse religiosidade, o que reforça os laços culturais que os moradores trazem em sua bagagem, próprios do lugar de onde vieram. Esses traços culturais se chocaram com os do lugar num momento inicial quando esses migrantes nordestinos começaram a se deslocar para a região, no entanto, com o tempo, as diferentes culturas aprendem a conviver entre si, demarcando seus territórios próprios.

A escola se insere no contexto de uma Comunidade que vive as contradições do campo brasileiro, de um lado a produção extensiva, o eucalipto, que cerca a Vila Sucena, de outro, pequenas propriedades, produção familiar. Em meio ao avanço da produção extensiva no campo, das técnicas modernas, o camponês existe, produz, traça estratégias de produção, de reprodução e de existência próprias, que singularizam o espaço em que vive, dando contornos próprios ao lugar: a organização espacial, a Vila, a produção do alho, a organização produtiva, as diferentes formas de trabalho.

A paisagem da Comunidade Cisterna revela, com o tempo, os danos ambientais causados pela cultura do alho. Segundo entrevista com moradores mais antigos da comunidade, há muito desmatamento e degradação do Cerrado na região, a irrigação do alho e o assoreamento das margens das nascentes têm provocado uma intensa redução do nível do lençol freático. Além disso, o eucalipto também degrada o solo. Alguns moradores se mostram mobilizados com os problemas ambientais, que chegam até à escola também.

A elevada produção do alho nos anos de 1990, utilizando sistema de irrigação, gerou danos ambientais para a Comunidade, diminuindo a disponibilidade hídrica na região, com danos ao lençol freático, hoje sentidos e discutidos pelos moradores e também na escola.

Atualmente a produção é diversificada, há alguns poucos que entregam leite na Cooperativa de Catalão, outros trabalham com gado de corte em pequena escala e, no geral, há uma produção agrícola diversificada – milho, feijão – mas o forte da região, segundo os moradores, ainda é o alho.

Essas características, a paisagem da Comunidade, seu espaço, as contradições, as estratégias são conteúdos do lugar, conteúdos para a Geografia escolar, a escola se insere em meio a esses conteúdos, os alunos trazem saberes, fazeres e vivências desses universos, do seu cotidiano. Cabe ao professor ter um envolvimento com esse lugar, uma leitura geográfica dessa realidade e trazê-la para a sala de aula, confrontando com os conhecimentos científicos, nesse sentido, os conceitos-chaves da Geografia se tornarão mais próximos da realidade dos alunos, possibilitando um entendimento, promovendo uma leitura crítica do lugar e ações conscientes e transformadoras.

A EMMBS também obedece aos arranjos produtivos. Deixaram de haver várias escolas espalhadas pelas comunidades, fixando uma sede na comunidade, onde filhos dos “baianos” estudam e filhos de pequenos produtores também. A escola tem o papel de atender essas novas exigências. Diversos entrevistados alegam que vieram trabalhar no lugar porque têm emprego para todos da família no alho e também porque têm escola para seus filhos estudarem. O papel da escola no imaginário dos trabalhadores é de que ela é a possibilidade de seus filhos terem um futuro melhor através da educação. Esses fatos constata a aliança dos interesses do processo produtivo com a educação, reproduzindo a lógica dominante de acordo com cada momento histórico.

A escola lida com esse aluno, católico, não-católico, migrante nordestino, descendente de português, filhos de proprietários de terras, trabalhadores rurais e os vínculos territoriais que cada um estabelece com o lugar. Cada um traz algo de onde veio e também assimila o novo, o movimento de constante (re)construção das identidades, dos pertencimentos com o lugar. Esses fatores vêm com os alunos para a escola. Essa realidade trazida pelos alunos para a escola provoca estranhamentos, desencontros entre o que é proposto para a escola pelo Estado e a realidade, as necessidades, dos diferentes sujeitos.

Desse modo, na Comunidade Cisterna há tensões sociais que marcam a (re)construção das identidades com o lugar, os pertencimentos. A comunidade é diversa, mistura sujeitos de diferentes descendências e origens, religiões, culturas, hábitos, modos de vida. Eles convivem em sua diversidade sob as relações de trabalho. Todas essas tensões chegam até à escola que, por sua vez, está preocupada em cumprir diretrizes que seguem a lógica de reprodução do ensino e que trazem para o campo a reprodução de uma educação urbana que se distancia desse cotidiano do aluno camponês.

A EMMBS por situar-se nesse lugar deve compreendê-lo. Obviamente não como um rural idealizado, ou de anos, décadas atrás, mas o rural de hoje, com suas lógicas e contradições. As identidades estão em constante processo de construção e trazem consigo diversos elementos. Os alunos que frequentam a EMMBS trazem elementos desse novo sujeito do campo, que, às vezes, trabalha na cidade para sobreviver, que faz compras na cidade, que anda de carro, que acessa a internet, mas que é um indivíduo que mora no campo e tem sentimentos de pertencimento para com ele, vivências.

Assim, na Comunidade Cisterna encontramos o camponês que situa no espaço lado a lado com a exploração mineral, o plantio em larga escala da monocultura do eucalipto. Embora a cultura do alho ainda seja a principal atividade desenvolvida na região, a produção é pequena e diversificada, atendendo às necessidades do mercado e também de sobrevivência.

A diversificação da produção nas pequenas propriedades traz consigo diferentes formas de trabalho, arrendatários, mão-de-bra temporária, meeiros, dentre outras, são formas comuns de trabalho encontradas na região. A mão-de-obra feminina se destaca no lugar, própria da cultura das mulheres nordestinas que trabalham nas lavouras e principalmente na Comunidade Cisterna na cultura do alho, plantio e debulha. Muitos trabalhadores moram na Comunidade e trabalham na cidade. A maioria dos pequenos produtores vendem seus produtos nas feiras da cidade, não só os hortifrutigranjeiros como também doces, queijo, requeijão, quitandas. A foto 52 mostra a Vila Sucena que fornece mão-de-obra para a Comunidade e para a região e onde moram muitos alunos da EMMBS.

Foto 52 – Vila Sucena: vila formada por moradores migrantes de origem nordestina, com casas de paredes de lajotas, padronizadas, construídas pela Prefeitura Municipal de Catalão em regime de mutirão com os moradores.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Em entrevista os moradores contam que a Vila é importante porque fornece mão-de-bra para o trabalho com o alho e outras pequenas culturas da região. Durante a pesquisa, observou-se um fato interessante, a importância do trabalho feminino na Comunidade, principalmente na produção do alho. Dessas situações revela-se importante que a escola trabalhe em seus conteúdos específicos a condição do gênero e também uma Geografia do gênero.

Os plantadores de alho na região contam que há a mão-de-obra da mulher nordestina da Vila Sucena para o trabalho na roça. Segundo relatou um morador e produtor de alho: “Pra nós aqui a vila é boa, porque a gente num tem que buscá gente na cidade pra trabaia aqui, as mulher aqui fazem de tudo na roça, trabaia de enxada, planta, bate veneno, debulha o alho...” (entrevistado 01). A moradora “baiana” e trabalhadora das roças de alho da Vila Sucena relata: “nóis aqui trabaia é de roça, as mulher quase tudo aqui trabaia mesmo é de roça, num falta serviço...” (entrevistada 06)²⁹.

As mulheres nordestinas, além do significativo papel na produção de alho, contribuem para o sustento das suas famílias. Trabalhando nas lavouras, elas fazem, segundo os produtores, o mesmo tipo de trabalho que os homens, dos mais leves aos mais pesados. Elas também representam estoques de força de trabalho. Antes da chegada delas, era mais difícil contratar mão-de-obra, relatam os proprietários durante as entrevistas. Os proprietários de roças de alho buscavam trabalhadores na cidade, os custos eram maiores, tinham que pagar pelo transporte, pela comida.

Mas, esse importante trabalho feminino ainda guarda resquícios de velhas formas de exploração: em casa, todo o trabalho doméstico é tido como atribuição feminina, configurando-se, para elas, uma dupla jornada. Na maioria das propriedades familiares rurais, a mulher ajuda ou promove individualmente o sustento familiar e não tem poder de decisão sobre os recursos produzidos, sobre os resultados da produção, cabendo a ela ainda hoje um papel secundário. E em termos de remuneração, quando se trata de trabalhadoras não proprietárias, nem sempre uma mulher ganha o mesmo que um homem fazendo o mesmo trabalho. A Geografia na EMMBS deve discutir a questão da mulher migrante na comunidade, seu papel como mão-de-obra, as questões de gênero na comunidade, as contradições e os desafios que elas enfrentam, os seus vínculos territoriais com o lugar. O trabalho de campo, nesse sentido, é um importante recurso didático e pedagógico para valorizar o papel e a imagem da mulher no desenvolvimento do lugar, inclusive para promover o resgate e estudo da cultura feminina nordestina.

A foto 53 registra o momento da debulha do alho, feita por moradores da comunidade. É comum em épocas de plantio do alho caminhar pela Vila Sucena e ver os moradores trabalhando na debulha.

²⁹ Entrevista obtida, pela autora, com moradores da Comunidade durante trabalho de campo. Entrevistado 01: morador da Comunidade Cisterna e produtor de alho. Comunidade Cisterna, 2010 e 2011. Entrevistada 06: moradora migrante nordestina, uma das primeiras a chegar na Vila Sucena. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2010, 2011.

O casal retratado na foto 53, aposentado, em época do plantio do alho, trabalha na debulha para ganhar um dinheiro extra, para complementar a renda. Alguns produtores de alho alugam casas da vila, de moradores que se mudaram, para guardar alho, equipamentos e para utilizar como depósito e local de debulha em época de plantio.

Foto 53 - Moradores da Vila Sucena: eles trabalham na “debulha” do alho para o posterior plantio, as mulheres são mão-de-obra importante nesta atividade.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

Outro aspecto que a escola poderia trabalhar como conteúdo geográfico é a globalização. No lugar ela se manifesta a partir da monocultura. Com essa prática veio também a especialização agrícola baseada na ciência e na técnica, incluindo o campo numa lógica competitiva, acelerou a entrada da racionalidade técnica científica e informacional em vários aspectos da atividade produtiva, reorganizando o território, invadindo as relações produtivas. Mas as pequenas propriedades fazem parte da Comunidade Morro Agudo (Cisterna).

Contraditoriamente o avanço tecnológico registrado nas monoculturas de alho e eucalipto não chegou, como conquista, à comunidade. Para os seu moradores ficaram os custos sócio-ambientais da própria monocultura. A foto 54 mostra a Vila Sucena na Comunidade Morro Agudo (Cisterna). Nela pode-se observar as ruas de terra, as casas simples, roupas estendidas nos varais, cena muito comum na região e, ao fundo, o eucalipto.

A vila fica cercada, por um lado, pela produção de eucalipto e, por outro, pelas pequenas propriedades que produzem basicamente alho.

Foto 54 - Vila Sucena: em sua maioria, habitada por moradores de origem nordestina e, ao fundo, a plantação de eucalipto.



Autora: COSTA, C. L. da (2011).

A história oral poderia ser incorporada ao ensino-aprendizagem proporcionado conhecimento, em profundidade do modo de vida dos seus moradores. Como exemplo, a primeira família de “bairanos” que veio para a Comunidade Morro Agudo (Cisterna) A primeira moradora, entrevistada 06, contou que o marido veio primeiro, por volta de 1993, passou uns meses lá e depois buscou a família. Eles são da Bahia, de uma cidade próxima a Salvador. A seca e a dificuldade de conseguir trabalho motivaram as andanças à procura de serviço. Ela contou que o marido já tinha trabalhado no Mato Grosso e no Paraná: “ele ia, trabalhava mais ou menos um ano, mandava dinheiro pra família e voltava”.

Neste caso, os relatos poderiam enriquecer os conteúdos dos processos migratórios. A entrevistada 06 contou: “quando chegamos aqui não tinha nada, só a escola velha, as primeiras cinco casas que ia sair era pros baianos, tinha só uns oito barracos de palha da família, a gente avisou lá e aos poucos vinha uma família até completar tudo”. Embora tenha alegado ter saudade de familiares que ficaram na Bahia, esta mulher gosta de Catalão, acha aqui melhor, porque eles têm boas condições de vida e trabalho. Eles vivem numa casa próxima da escola,

disseram que sempre quiseram comprar, mas o dono nunca quis vender; assim, não têm nenhum documento que comprove a posse da casa.³⁰

Uma outra moradora da Vila, entrevistada 07, conta que ela e o marido moravam na cidade, a sogra mora na Vila, o marido é motorista de ônibus e, como as despesas na cidade estavam grandes, propôs mudarem-se para a Vila; ela gosta muito e não pensa em voltar para a cidade.³¹

Além disso, diferentes culturas se mesclam no lugar. Os do lugar, descendentes de portugueses, pessoas do município de Catalão, e os de fora, os migrantes nordestinos que ficam com o trabalho braçal nas lavouras. Há uma certa segregação deles na escola; os alunos do lugar os diferenciam, dizendo por exemplo: “professora meu pai tem um pedacinho de terra, o pai dele é peão”. Durante os trabalhos desenvolvidos na escola eles apontam os que moram na “favela”, os que têm terra e os que não têm.

Alguns entrevistados apontaram que muitos problemas da Comunidade vieram com a Vila, trazidos com os migrantes nordestinos que se mudaram para o lugar, porque eles trouxeram novos hábitos e costumes, mudou muito a rotina dos que já viviam ali. No entanto, em geral, a relação da Comunidade com a Vila é boa, segundo alguns moradores; no sentido de uma boa relação de trabalho, de resto, eles não participam de nada da Comunidade. Mesmo assim, as relações de trabalho mudaram muito, um dos moradores entrevistados, entrevistado 01, afirmou que: “agora eles estão organizados, eles é que coloca preço no serviço deles”.

A partir da história do lugar, a escola e a Geografia também poderiam trabalhar com as relações campo-cidade. No lugar, a relação com a cidade é interessante. Alguns moradores quase não vão à cidade, vão geralmente uma vez ao mês para fazer compras, comprar artigos de necessidade pessoal. Outros vão sempre, pelo menos toda semana, alguns vendem produtos nas feiras da cidade, produtos produzidos na Comunidade, como quitandas, doces, requeijão, queijo, verduras, polvilho, farinha etc. Outros trabalham na cidade e moram na Comunidade. A Comunidade possui antena de telefonia celular e de internet. O celular é comum no local, praticamente todos os moradores têm, mas a internet só funciona na escola.

Em entrevistas na escola e nas oficinas, percebeu-se que os meninos e as meninas de origem nordestina ou descendentes também se autossegregam. Cultura, hábitos, jeito de falar diferentes do que encontram no lugar os levam a se separar uns dos outros; são os estranhamentos que o novo causa. Os professores disseram que tentaram fazer oficinas para

³⁰ Entrevista obtida, pela autora, com moradora da Vila Sucena, entrevistada 06: uma das primeiras moradoras de origem nordestina que chegou a Comunidade. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2010.

³¹ Entrevista obtida, pela autora, com moradora da Vila Sucena, entrevistada 07: moradora da Vila Sucena. Comunidade Morro Agudo (Cisterna), 2010.

tratar dos costumes dos negros e baianos, mas alguns alunos se recusaram a participar. Outras atividades, em forma de oficinas, são desenvolvidas para ressaltar o respeito e reduzir todas as formas de preconceito, destacando a importância de cada cultura. No entanto, os estranhamentos, os conflitos culturais e sociais se reproduzem na escola. O modo de vida e a cultura dos alunos chegam até a escola tornando-a um espaço plural.

Não há como negar que a cultura urbana e os novos hábitos, inclusive de consumo chegam ao campo mas, as peculiaridades do modo de vida no campo emergem também como se constatou na pesquisa. As relações campo-cidade se estreitam e se tornam mais complexas. Todavia, a reprodução indevida ou sem deliberação dessa Geografia urbana, alheia, pode suplantar as condições socioespaciais do lugar, deixar de reconhecer os conflitos que se dão na esfera da Geografia do campo. A Geografia na EMMBS avança em alguns aspectos e tem resultados positivos, aproximando-se das vivências dos alunos, no entanto, por um conjunto de fatores, externos e internos à escola, ainda há muito que avançar para dar conta das especificidades do campo, da realidade desses alunos.

Como proposta de trabalhar com a Geografia do lugar, durante a pesquisa na escola, foi desenvolvida pela pesquisadora uma oficina no período de um semestre com um grupo de alunos, trabalhando e conhecendo o lugar com eles. Depois, a pesquisadora foi convidada a participar de alguns encontros do projeto “O lugar onde eu moro, para além da transformação espacial”, desenvolvido na escola. Chuva e sol estiveram presentes na trajetória da pesquisa, as paisagens mudaram, os sons, os cheiros. Em tempo de muita chuva, nem sempre era possível ir à escola por conta do acesso que se tornava difícil nesse período. Dessas oficinas e observações surgiram propostas para a Geografia escolar no campo.

As oficinas, os trabalhos de campo, as observações na escola confrontadas com a teoria, as leis em geral que chegam até a escola comprovaram a reprodução do ensino de Geografia urbano na EMMBS. A pesquisa revela elementos que singularizam o lugar atravessado pelo global e mostra conteúdos do lugar para o ensino de Geografia comprometido com a cultura camponesa ali estabelecida. Desse modo, apontamentos e proposições serão tratados a seguir, trazendo conteúdos e procedimentos construídos durante a pesquisa que visam contribuir para o ensino de Geografia do lugar e para o entendimento do mundo.

6 OS CONTEÚDOS DO LUGAR COMO PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO CAMPO



O homem deve ser sujeito da sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979)

6 OS CONTEÚDOS DO LUGAR COMO PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO CAMPO

Esta seção tem como objetivo sistematizar os resultados e as discussões desenvolvidas na pesquisa e, a partir disso, fazer apontamentos metodológicos para o ensino de Geografia *no* campo, considerando o ensino a partir do lugar, para a compreensão deste e do mundo. No estudo do lugar apresenta-se a possibilidade não só de compreendê-lo mas também de interpretar o mundo.

Para o alcance dos objetivos propostos nesta seção foram necessários procedimentos metodológicos diversos, como consulta bibliográfica, leituras sobre lugar, cotidiano, confrontadas com o real em movimento e a observação, na escola, de como acontecem as aulas de Geografia, a elaboração de atividades propostas para os alunos em oficinas e a análise destas atividades. Todos os procedimentos aplicados e discussões sistematizadas nas seções anteriores se juntam, nesse momento, para se fazer apontamentos metodológicos para o ensino de Geografia na escola que considere o lugar.

A descrição do lugar começou pela paisagem, os aspectos visíveis. Analisando-se a realidade, a esfera do vivido, adentrou-se nas relações, inclusive as que envolvem o trabalho e o modo de vida na Comunidade Morro Agudo (Cisterna), as territorialidades estabelecidas, compreendendo a EMMBS e o ensino de Geografia nesse contexto. Esses elementos devem ser conteúdos da Geografia na escola, junto com outros conteúdos e metodologias que considerem o lugar.

As análises mostram o desencontro que existe entre o discurso das políticas públicas para a educação no campo, seja o da necessária qualificação da mão-de-obra, seja o da escolarização para a contenção da migração campo-cidade. As leis quase não consideram o campo no processo educativo e quando consideram, muitas vezes, elas não saem do papel.

O avanço, a produção e a reprodução do capitalismo no campo torna as relações entre campo e cidade mais complexas, conforme revelou a pesquisa e isso se mostra na educação, devido ao desencontro como o próprio não reconhecimento do modo de vida camponês, a sua cultura, a sua identidade e o seu território. Campo e camponês na atualidade, inseridos no contexto da globalização, assumem identidades complexas, fragmentadas e essas identidades se expressam na escola, por intermédio dos seus alunos e professores e, elas tensionam com as leis e diretrizes impostas para a educação. Desse modo, a cultura do lugar,

as identidades são importantes conteúdos também para a Geografia da escola comprometida com a formação do camponês.

Analisando o processo ensino-aprendizagem e nele as aulas de Geografia, convivendo com alunos e professores, foi possível desvelar os desencontros que acontecem na escola e apontar conteúdos e metodologias que considerem o lugar e o modo de vida, as relações que nele se estabelecem como proposta de ensino de Geografia que seja comprometida com a formação dos sujeitos que vivem no campo para uma atuação consciente no lugar em que vivem e no mundo.

Nesta seção objetiva-se, a partir do estudo do cotidiano da Comunidade Cisterna, das relações que nela se estabelecem e entre ela e a EMMBS, apontar diante dos desencontros, o lugar como possibilidade de entender o mundo nas práticas didático-pedagógicas de Geografia escolar, os usos dos espaços e as representações que os sujeitos da EMMBS fazem do lugar, tecer apontamentos metodológicos para o ensino de Geografia *no e do* campo em Catalão que considere o lugar, o cotidiano, o vivido na formação dos sujeitos que vivem no campo, para o que serão feitas reflexões sob o pressuposto de que o lugar educa, nesse sentido, o campo educa.

6.1 O cotidiano da Comunidade Cisterna e os conteúdos geográficos que emergem do lugar

A escola rural no município de Catalão, assim como na maior parte do país, reproduz os ideais de vida e de consumo urbanos, mesmo porque o tutor da escola, o Estado, atua em nome de uma cidadania do consumo, cidadão no capitalismo é aquele que consome. O Estado, então, trabalha contra os usos, a favor da predominância da troca, da lógica do mercado. A educação no campo, nesse sentido, deve ser reconhecida como direito.

A educação no campo, no município de Catalão/GO, como em todo Brasil, vive uma situação de padronização/homogeneização e de abandono das especificidades do campo, porque não interessa ao sistema considerar o homem do campo como sujeito social que se realiza de forma específica e está demandando um ensino que lhe permita compreender a sua própria condição.

Desse modo, o que se tem no campo é um ensino de Geografia e uma educação que não oferecem condições para que o aluno desenvolva suas habilidades e conhecimentos prévios em seu favor de forma plena, mesmo quando os discursos oficiais pregam o

atendimento das suas necessidades, conforme apontado pela pesquisa na EMMBS no campo em Catalão/GO.

Esses fatores revelam que o ensino para o campo terá que se envolver com o lugar e escapar das determinações e imposições as quais em parte estão relacionadas aos propósitos de fixar o homem no campo, seja, inclusive, para prepará-lo para a agropecuária moderna. A Geografia escolar, nesse sentido, cumpre um papel positivo na escola, na formação voltada para o campo, mas muitos desafios ainda existem. E, avançando nos resultados da pesquisa é que se propõe algumas atividades e procedimentos para alguns desses desafios.

O cotidiano da Comunidade Cisterna, num primeiro momento, observando a paisagem e a rotina da Comunidade se reduz ao repetitivo. Acordar bem cedo, cuidar da roça, dos afazeres domésticos. Trabalhar, comer, vestir, ir à escola, ver televisão, ouvir rádio. No entanto, para além das aparências, a essência do cotidiano na Comunidade revela ações que singularizam o lugar, impõem uma dinâmica própria embora não desvinculada dos acontecimentos locais, regionais e mundiais.

A Comunidade Morro Agudo (Cisterna) possui um arranjo espacial próprio. Dentre as pequenas propriedades, a Vila de moradores trabalhadores, o cemitério, a escola, o telefone público, as igrejas, o cultivo de eucalipto e o alho. Os moradores vão transformando as casas, os espaços de acordo com as suas necessidades e possibilidades e também seus desejos. Relações são estabelecidas, territórios e territorialidades que complexificam o lugar e requerem que a escola e o ensino de Geografia façam uma leitura dessas relações e as incorporem no processo ensino-aprendizagem.

A agricultura e pecuária acumulam danos ambientais na comunidade, nascentes de córregos que abastecem a região estão comprometidas e também a vegetação original do Cerrado. O desenvolvimento crescente da agricultura e da pecuária extensivas, o esgotamento dos recursos naturais, o aumento do uso de insumos e fertilizantes, a poluição ambiental, o empobrecimento do solo, a escassez de água são problemas ambientais vivenciados pelo campo brasileiro nos dias atuais e também pela Comunidade Cisterna. Regidos por diferentes lógicas sociais convivem grandes proprietários, a produção em larga escala, a monocultura e o camponês, o pequeno produtor, bem como os problemas sociais, culturais e ambientais.

Essas situações também trazem problemas específicos para o lugar e requerem novas abordagens pelo ensino de Geografia e novas metodologias que dêem conta da questão ambiental no lugar e também em âmbito global. A Geografia deve partir dos elementos do espaço construído, problematizando, diagnosticando e propondo discussões e ações críticas sobre esses novos temas. As novas linguagens também atravessam o lugar, a *internet*, o rádio,

a televisão, dentre outras. Essas presenças demandam usos e o surgimento de um campo diferente daquele que existia há anos atrás. Cabe ao professor reconhecer tal mudança e esclarecer aos seus alunos que o campo também foi alcançado pelas tecnologias modernas. Trata-se de campo conectado a outros espaços e pelas redes os seus alunos estão conectados ao novo, ao moderno, mas tem um jeito de viver no lugar. E, para além do trabalho do professor, é preciso leis, diretrizes e ações que considerem essa realidade do campo brasileiro.

No ensino proposto é necessária a fragmentação do espaço para se fazer a apropriação dele. O espaço, em fragmentos hierarquizados, entre os quais são distinguidos os de maior e os de menor interesse para o aluno, para este ou aquele aluno, o lugar vivido tem vários sentidos, formas e significados.

No lugar Cisterna, o aluno convive com várias lógicas sociais lhe proporcionando conhecimentos e habilidades. No campo, fragmentando o espaço e seus sujeitos, agem estabelecendo relações complexas, que se apresentam à escola como desafios, pois seus alunos vivenciam, ao modo deles, tudo isso.

Segundo Carlos (2004), no espaço as relações sociais produzem os lugares, determinados por um tempo que marca a duração e a intensidade das suas relações. Por isso, no estudo do lugar é fundamental compreender as relações que nele se estabelecem no dia a dia, as apropriações que os diversos sujeitos dele fazem. A autora afirma que a ordem distante concretiza-se no lugar, porque é nele que se realiza a vida. Por isso a importância desse conceito para o ensino de Geografia na escola, compreender como a vida se realiza no lugar e como a ordem distante chega até ele, ou seja, o lugar na relação com o mundo.

A Comunidade Cisterna é um exemplo desse embate, da luta dos camponeses para permanecerem no campo. Na Comunidade se realiza a ordem distante, a programação chega ao lugar e se realiza na vida cotidiana. Produzir, vender, consumir, trabalhar, morar, votar, estudar, cuidar da casa, da família, a religião, enfim, todas essas dimensões da vida cotidiana no capitalismo chegam até à comunidade, é a programação da vida, do cotidiano.

O cotidiano, dessa forma, é marcado pelo conflito entre a imposição de novos modelos culturais, inclusive de comportamento, pela lógica mercadológica estabelecida no plano mundial e pelas especificidades da vida no lugar, com a persistência de antigas relações. (CARLOS, 2004). Os valores urbanos, o consumo, o espetáculo e o fetiche invadem o campo. Muitos indivíduos, principalmente os mais jovens, querem ir para a cidade e/ou querem consumir o urbano, mas outros querem ficar. O choque entre o que existe e o que se impõe como novo provoca estranhamento e esse estranhamento está na base da transformação.

A EMMBS deveria se aproximar mais do cotidiano dos seus alunos; a escola e a Geografia escolar podem e devem avançar em propostas e atividades que possam contemplar os anseios dos alunos que vivem no campo.

No campo é necessário trabalhar com as relações sociais e de produção e explorar as redes que de certo modo levam e trazem a globalização, o novo, o diferente, o estranho aos lugares e compreender que no lugar, a globalização se realiza singularmente. Essa incursão na realidade com objetivos de usar o lugar para ensinar Geografia pode ajudar a compreender que a Comunidade Cisterna mesmo vivendo as suas especificidades sócio-espaciais se conecta horizontalmente ao global, aos outros lugares, ao padrão de consumo, às exigências capitalistas.

Ao se considerar certas permanências de relações, hábitos e costumes antigos, cabe ao professor e à escola compreenderem os fatos e tratarem tais circunstâncias nas suas especificidades, evitando unicamente uma situação de conflito. Será que na modernidade temos a prevalência do novo, do modo de vida urbano, onde as pessoas passam a ter suas relações reduzidas ao âmbito profissional e institucional? Problematizar é preciso e esse é um importante questionamento que deve ser feito pela escola, pelo professor de Geografia. Isso possibilita ao professor e ao aluno compreenderem que o lugar é o mundo vivido e os seus conteúdos são geográficos.

A escola é capaz de gerar um ensino que remeta os conteúdos escolares a uma reflexão da vida que ocorre no lugar. Essa prática enriquece os conteúdos e as relações com o lugar. Desse modo, a escola deve compreender que ela não se encontra separada do lugar. E que o lugar não é uma ilha cercada apenas por seres do mundo moderno. Segundo Seabra (2004), o mundo moderno e seu modo de vida urbano estabelecem uma separação entre o viver e o vivido. O assalariamento, em que se impõe uma rotina organizada aos sujeitos, é o viver. Seccionam-se os indivíduos por gênero, idade, habilidades etc. Indivíduos que, fetichizados e assalariados são transformados em usuários-consumidores. Assim, a vida cotidiana é marcada pelo viver como dimensão objetiva das práticas, ou seja, só interessa o fazer, o produzir, o usar e o consumir.

Na prática escolar isso implica em explicar aos alunos que não existe harmonia entre o viver e o vivido. No campo, as tensões se manifestam no seu modo de vida próprio, nas contradições que devem ser consideradas na educação que ali se pratica.

Na área de estudo, a escola segue orientações do Estado que burocratiza o ensino, portanto, é uma escola impregnada de determinações sócio-políticas que não dialogam com o lugar. Ela é parte de um processo histórico, que na sociedade capitalista, as escolas, quase

sempre reproduziram as ideologias dominantes. A reprodução ampliada do capitalismo em Catalão, com sua ambição urbano-industrial, levou à valorização e à predominância do modo de vida urbano em detrimento do rural que, então, foi disseminado no imaginário popular como atrasado, lugar de pobreza, de miséria.

A Comunidade Cisterna faz parte do contexto das mudanças ocorridas em Catalão com a industrialização e a urbanização. A cultura do alho, a exploração mineral, o plantio de eucalipto, a construção da escola, a vinda dos migrantes nordestinos trouxeram novos hábitos, novas culturas, novos arranjos, novas relações de trabalho para o lugar, conectando-o ao todo, mas, ao mesmo tempo, ressaltando sua diversidade, sua singularidade, caracterizando um modo de vida próprio do lugar, como descrito ao longo do trabalho.

A escola, por ser a única instituição pública no lugar, serve à Comunidade de modo geral. Os moradores, ex-alunos, vão à escola para, entre outras coisas usar a internet, fazer impressão de algum documento, jogar futebol na sua quadra nos fins de semana, enfim, a escola é, também, ponto de encontro e realização de atividades na Comunidade. A escola e a Comunidade interagem em vários momentos. Nesse sentido, é importante analisar os principais desafios que se colocam para a Geografia na EMMBS.

6.2 Geografia na EMMBS: desafios

A Geografia vem incluindo no seu saber, desde o surgimento da Geografia Crítica, novos paradigmas, novas formas de olhar o mundo, novas possibilidades de intervenção política, prática e profissional, como resposta ao movimento do mundo. No entanto, o ensino de Geografia não acompanhou esse desenvolvimento, particularmente nas escolas do campo. A Geografia da escola, particularmente da EMMBS não trata com profundidade a realidade vivida por seus moradores no processo ensino-aprendizagem, conforme apontado pela pesquisa, há avanços, há desafios e possibilidades. A Geografia da EMMBS não aborda o campo da Comunidade Cisterna em sua complexidade nas aulas.

A Geografia, na escola, precisa compreender o lugar, ler o lugar e ensinar a partir dele, da realidade dos seus alunos, esse é o grande desafio e a partir disso surgem apontamentos metodológicos para o ensino de Geografia que considere o lugar.

Partiu-se da observação da vida cotidiana no lugar. Por isso, um ensino de Geografia para a formação do sujeito-cidadão não pode prescindir do estudo do lugar e do cotidiano, em que as instituições, marcadas pelo global, se manifestam. É assim que, do lugar,

se pode fazer a leitura geográfica dos seus moradores, das suas demandas e do mundo. Se é no cotidiano que aquilo que é instituído se expressa via instituição, é nele também que nascem possibilidades de relações de produção e reprodução social diferentes, novas.

Na Geografia da escola, na leitura espacial do lugar e de suas paisagens, a Geografia pode observar, descrever, quantificar, qualificar e analisar suas formas, conteúdos, processos, mas é necessário contar com outras disciplinas. Na escola estudada, essa possibilidade passa pela interdisciplinaridade, pela pesquisa e pela organização dos conteúdos que permitam ao aluno se ver nesse processo.

A Geografia pode contar, na leitura espacial do mundo, com outras disciplinas, o que implica não só na interdisciplinaridade, da pesquisa e do ensino, mas também em inter/trans/multidisciplinaridade que, no entanto, não ocorrem na mesma intensidade e no mesmo ritmo na Geografia da escola.

Na escola do campo, especificamente na EMMBS, os conceitos geográficos e atividades, exercícios devem propor a compreensão do lugar. A prática de ler o espaço lastreado por conceitos geográficos, nesse sentido, corresponde ao ensino em movimento.

Teoria e prática devem caminhar juntas tanto na ciência quanto no ensino, a prática, nesse sentido, corresponde à teoria em movimento. A pesquisa sobre o ensino de Geografia deve considerar os avanços da ciência para poder propor práticas de Geografia escolar que levem os alunos a compreender o espaço social.

O distanciamento entre a escola e a realidade em que a mesma se encontra e, suas atividades e exercícios, ocorre devido a uma prática de reproduzir conteúdos prontos e acabados muito difundidos pelo livro didático que, no meio escolar passou a ser uma prática constante. Discordar dessa situação é tornar a escola uma possibilidade de ampliar relações com as experiências dos alunos. Como desdobramento dessa proposição, o conhecimento geográfico cria uma consciência do lugar e pode ser transmitido em uma relação de conteúdos relacionados às disciplinas escolares com as especificidades dos conteúdos concretos, definidos social e politicamente.

No espaço da escola, os saberes locais podem ser aproveitados para reforçar os conteúdos científicos, cabendo aos professores decifrá-los e reproduzi-los em linguagem e prática escolar capaz de explicitar ao aluno sua condição sócio-espacial e territorial.

Por isso, é preciso haver uma aproximação entre escola e comunidade, sendo importante nas aulas de Geografia, as práticas de campo e de explicitação de procedimentos que propiciem aos alunos uma compreensão do lugar e as suas relações com o mundo

moderno. Claro que isso requer uma transformação na prática dos professores, tanto no trato com a teoria quanto na valorização da empiria.

Outro ponto fundamental, é abordar que existe uma cultura escolar, ela deve ser transformada em constante relação com o lugar, com as diferentes áreas e níveis do ensino. O objetivo principal deve ser sempre o de gerar uma instrução que possa ser usada inclusive para proporcionar cidadania no lugar. O ensino de Geografia comprometido com o lugar, dessa forma, implica também em direito ao espaço e acesso ao conhecimento produzido pela sociedade.

A escola e a comunidade devem estabelecer diálogos constantes. A formação da consciência crítica é, sem dúvida, complexa e, ao professor de Geografia é exigida uma formação continuada, também um envolvimento com o lugar. É fundamental para o ensino, bem como para constituir habilidades docentes, a interação entre os conhecimentos já produzidos e aqueles que podem ser desenvolvidos pela escola. A melhoria do processo ensino-aprendizagem não é um receituário, mas um processo que envolve vários sujeitos e iniciativas que inclui a formação do professor para ensinar, para fazer pesquisa e para fazer extensão.

Em relação aos vários sujeitos sociais e as instituições, implica em aproximações entre eles, nem sempre possíveis de serem estabelecidas, mas que devem existir no lugar. Aproximações entre a comunidade e a escola, mais especificamente, entre a Geografia e as pessoas do lugar, resguardadas as especificidades de ambas, é uma possibilidade da escola existir na relação com o lugar. A escola e a comunidade devem estar abertas ao movimento da sociedade e devem preocupar-se principalmente com a formação desse aluno, lhe possibilitando referenciais para se posicionar criticamente em relação aos problemas locais e do mundo.

No lugar, o ensino de Geografia na escola deve ser instruído para ter acesso aos conhecimentos da ciência geográfica e, por intermédio dele, interpretar o espaço social. Ao professor cabe compreender que a pesquisa e a extensão nutrem o ensino e devem ser praticadas no lugar, visando a preparação desse aluno para que seja capaz de usar o conhecimento da Geografia em seu favor.

O distanciamento entre a escola e a universidade e suas produções ocorre devido a um pensamento muito difundido no meio geográfico, do qual esta tese discorda, de que a escola reduz e simplifica o conhecimento científico para transmiti-lo. Como afirmam Lopes e Macedo (2002), os conteúdos das disciplinas escolares são definidos social e politicamente e os saberes são hierarquizados cabendo à academia produzi-los e à escola trasmiti-los.

Pontuschka (2000) afirma que o conhecimento produzido na Universidade, fundamentado em pesquisas dos mais diferentes tipos, em métodos e em teorias deve ser o instrumental teórico a ser elaborado, recriado para transformar-se em saber escolar, em saber a ser ensinado. Este não consiste no saber universitário simplificado, mas é um saber transformado, recomposto, de modo a respeitar as singularidades, os universos próprios dos educandos e a estabelecer a comunicação necessária para o avanço da educação e da ciência.

Por isso, é preciso haver uma aproximação entre escola e universidade, sendo importante nos cursos universitários de licenciatura, as disciplinas de Estágio Supervisionado e de Didática, bem como a formação geral dos professores, tanto a inicial quanto a continuada. Existe uma cultura na universidade e uma cultura na escola que devem permanecer em constante relação, como afirma Pimenta (2004). A universidade forma professores que atuarão em diferentes áreas e níveis do ensino, com a finalidade principal de promover uma educação para a cidadania da qual faz parte o direito ao acesso ao conhecimento produzido pela sociedade.

Nesse sentido, universidade e escola devem estabelecer vários diálogos. A formação do futuro professor de Geografia, a inicial e a continuada, é fundamental para a educação, bem como a interação entre os conhecimentos produzidos na universidade e os trabalhados pela escola, tanto para a melhoria do processo ensino-aprendizagem como também para a formação do futuro professor, para pesquisas e para extensão. A universidade tem o papel de formar o professor de Geografia para ler o lugar de vivência dos seus alunos, se envolver com esse lugar e ensinar a partir dele.

Cavalcanti (2007) também trata da aproximação que deve existir entre a universidade e a escola e, mais especificamente, entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, resguardadas as especificidades de ambas. A escola e a universidade devem estar abertas aos movimentos da sociedade e devem preocupar-se principalmente com a formação humana. O aluno do curso de Geografia deve produzir e ter acesso aos conhecimentos da ciência geográfica por intermédio do ensino, da pesquisa e da extensão e deve ser preparado para trabalhar com a Geografia escolar, numa formação continuada que inclua várias possibilidades de ensinar e apreender. Esse é um dos grandes desafios para a Geografia, para a universidade e para a escola: estabelecer essa relação para além dos discursos.

A escola, no lugar, é mais do que uma localização, mas, deve se constituir como uma referência para educar aqueles que no seu entorno vivem. Esse é outro desafio para a escola e para o ensino de Geografia, pois é fundamental estabelecer relações efetivas que coloquem em prática os discursos e que de fato tornem a escola do campo um organismo vivo

e propositivo. Essa situação, implica na melhoria do trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Ele é o mediador do processo ensino-aprendizagem e faz importantes escolhas, como a do livro didático a ser trabalhado na escola. Esse professor deverá ter autonomia na escolha do método e das metodologias de ensino, bem como, da didática a ser trabalhada nas aulas de Geografia. No planejamento e na execução das atividades constará a sua visão de mundo. Todos esses aspectos fundamentais norteiam a Geografia praticada nas escolas.

Na escola pesquisada, o professor deverá repensar as suas práticas de ensino. Nos planos de aula deverá levar em conta que a escola do campo situa-se em um espaço específico e exige, no processo ensino-aprendizagem, que escape dos modelos, mesmo que não sejam tradicionais. Nesse propósito, a crítica é necessária, mas, na maioria das vezes, reproduzem o mesmo ensino voltado para o urbano. Aqui, é necessário não cair em armadilhas, é necessário agir, inclusive incorporando a interdisciplinaridade, o interculturalismo e, sobretudo, aquilo que ocorre no entorno da escola.

Na complexidade do ensino é preciso ter cumplicidade com aquilo que se ensina. A prática deverá ser pautada nas mudanças de atitude e na prática nas salas de aula. A discussão da Geografia do lugar deverá incluir a paisagem, o espaço, o território, a região. Isso implica em considerar que a prática docente é relativa e relacional ao lugar e poderá se realizar na escola de forma abrangente. Isso também implica em refutar as formas simplórias e enfadonhas de como o ensino de Geografia é conduzido.

O ensino-aprendizagem de Geografia na escola, que considere o lugar e o seu sujeito como pontos de partida para uma leitura espacial do mundo e como pontos de chegada, tem grandes chances de sair da mesmisse instituída e contribuir efetivamente para afirmação dos sujeitos, que passa pelo acesso aos conhecimentos produzidos pela Geografia.

Mas, para isso, é preciso que a prática docente seja sempre voltada para o lugar, para os sujeitos, para a cultura local. Isso demanda algumas problematizações. Como é o cotidiano escolar? Como as pessoas se representam no lugar? Como elas se realizam na escola? Como o professor se vê diante desse ensino do lugar? Como ele enxerga e se envolve com as especificidades do lugar? Esses são questionamentos que devem nortear a prática escolar.

Conhecer a formação sócio-espacial e territorial do lugar e, nela inclusa, a formação do aluno, resulta de envolvimento da escola penetrando fundo em um conjunto de relações que sofrem e são influenciadas por várias instituições internas e externas ao lugar. Envolve as representações sócio-culturais somadas aos conteúdos, formas e lógicas sociais praticadas entre os moradores.

Isso redefine o papel da escola, pois, requer mais do que práticas didático-pedagógicas. Nessa proposta é necessário considerar os sujeitos e o lugar onde se localiza a escola, a trama de relações sócio-culturais que compreende as ações cotidianas dos sujeitos, a cultura em geral e a organização oficial do sistema de educação.

Assim, nos termos da proposição, cabe reconhecer que as ações cotidianas, os saberes e os fazeres, a cultura, o modo de vida acompanham os sujeitos quando eles vão à escola. O lugar vivido se relaciona com o mundo e o mundo chega ao lugar por intermédio das relações sociais que se estabelecem com o poder público do município, do estado e do país. As normas e critérios chegam na forma de leis, direitos e deveres da escola e dos seus sujeitos. Os meios de comunicação e transporte aproximam e afastam as pessoas. Logo, a escola e o seu lugar se comunicam com a rede, com o global.

Isso significa que na prática escolar e do ensino de Geografia, a leitura geográfica dos fenômenos não pode ser desvinculada nem da leitura do lugar nem da leitura da totalidade, por isso, deve-se articular o global e o local no ensino de Geografia e deve-se escolher conscientemente de onde partir.

No caso da EMMBS, seria importante partir do lugar e na medida do possível trabalhar com as relações sócio-espaciais até se chegar ao global. Desse modo está se considerando a formação do sujeito porque este vincula-se primeiro e cotidianamente ao local, embora nem sempre tenha consciência disso ante as imposições homogeneizantes do capitalismo.

Também é necessário destacar que as ações voltadas para o ensino na escola estudada, cuja característica primordial é a diversidade cultural, o aprendizado de cada sujeito deverá ser proposto de maneira coerente, conforme suas experiências.

Compreender que no campo os sujeitos também circulam por outros espaços e nesse processo eles não apenas transitam de um ponto a outro, mas também, acabam incorporando certos valores humanos e metamorfoseados no lugar, requerem atenção às transformações de várias ordens. Assim, reconhece-se que o ensino de Geografia na escola do campo, na perspectiva de um ensino voltado para a formação do sujeito que nele vive, o envolvimento deve ser constante, principalmente devido às especificidades que o campo e os seus sujeitos apresentam dentro da diversidade sócio-cultural.

A formação é um aspecto importante a ser discutido, visto que ela implica na melhoria ou não do trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Ele é o mediador do processo ensino-aprendizagem e fará importantes escolhas, como a do livro didático a ser trabalhado na escola, a do método e das metodologias de ensino, bem como da didática a ser

trabalhada nas aulas de Geografia e, do planejamento e da execução das atividades constará a sua visão de mundo. Todos esses são aspectos fundamentais e que deveriam nortear a Geografia praticada nas escolas.

Segundo Cavalcanti (2007) há de se repensar as práticas de ensino nas universidades que formarão tanto o geógrafo, quanto o professor de Geografia. Elas devem sair dos modelos tradicionais que tanto criticam, mas, na maioria das vezes, reproduzem, abrindo-se à interdisciplinaridade e ao interculturalismo. É preciso também discutir o currículo (nas universidades e nas escolas) que tanto se fala que é mudado, mas que não transforma a prática de formação de professores e a prática deles nas salas de aulas. A discussão da Geografia escolar deveria ser incorporada ao eixo de formação e ser transversal às disciplinas trabalhadas na universidade.

Mas, para isso é preciso compreender como a Geografia da universidade trata o ensino que considera o lugar, os sujeitos, o cotidiano, a cultura local, como ela se realiza na escola, como o professor se vê diante desse ensino do lugar e, especificamente, nas escolas do campo.

Segundo Pinheiro (2007), a formação social dos indivíduos e, nela inclusa, a formação profissional, resulta de um conjunto global de influências, que envolvem as representações sócio-culturais somadas aos conteúdos e formas praticados na educação informal e formal. Isso não diminui o papel da escola, só requer que as práticas didático-pedagógicas considerem os sujeitos e o lugar onde se localiza a escola, a trama de interações sócio-culturais que compreende as ações cotidianas dos sujeitos, a cultura em geral e a organização oficial do sistema de educação. Eis porque o destaque para a categoria lugar nesta pesquisa.

As ações cotidianas, os saberes e os fazeres, a cultura, o modo de vida acompanham os sujeitos quando eles vão à escola, o lugar se relaciona com o mundo e o mundo chega ao lugar por intermédio de vários agentes e principalmente do poder público, incluindo o município, o estado e o país. A leitura geográfica dos fenômenos não pode ser desvinculada nem da leitura do lugar nem da leitura das relações, por isso, deve-se articular o global e o local no ensino de Geografia e deve-se escolher conscientemente de onde partir. Seria humanamente incoerente partir do global para o local se se está considerando a formação do sujeito porque este vincula-se primeiro e cotidianamente ao local.

Segundo Pinheiro (2007), todas as ações educativas, independentemente de suas naturezas, refletem a sociedade, cuja característica primordial é a diversidade cultural, mas o aprendizado de cada sujeito acontece de maneira diferente conforme expectativas e

experiências particulares. O grande desafio de uma pesquisa sobre educação é chegar a essas fronteiras, desvelá-las, entender como transitar de um ponto a outro passando por elas e integrando-as. Para o ensino de Geografia nas escolas do campo, na perspectiva de um ensino voltado para a formação do sujeito que nele vive, o desafio é maior ainda devido às especificidades que o campo e os seus sujeitos guardam dentro da diversidade sócio-cultural.

Os novos temas estão postos para, a partir deles, se analisar geograficamente o mundo em que se vive e eles devem ser incorporados no ensino. A relação entre pesquisa e ensino, a indissociabilidade homem/meio, o fazer pedagógico da Geografia, a importância da formação inicial e continuada, a relação universidade/escola e Geografia escolar e Geografia acadêmica trazem novos elementos para a reflexão de como se fazer e como se ensinar Geografia.

Mas, muitos dos avanços nas teorias e pesquisas, tanto na área educacional quanto na ciência geográfica, ainda não são, de fato, incorporados no processo de ensino-aprendizagem, porque a educação é dirigida pelo Estado que sofre o peso de representar os interesses hegemônicos, a quem, de fato, não importa a formação integral do ser humano, apenas da mão-de-obra e dos consumidores. Além de sofrer também o peso da burocracia. Muito ainda há para mudar no ensino de Geografia e na educação brasileira, em geral, para, de fato, garantir um ensino público, gratuito e de qualidade comprometido com a formação para a cidadania.

A crítica da Geografia não se limitou a uma renovação do conteúdo. Foram incorporados novos temas/problemas, valorizadas determinadas atitudes, como o combate aos preconceitos, enfatizada a ética, como com respeito aos direitos alheios e às diferenças, e trabalhadas habilidades cognitivas (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.). Todas as dimensões do saber passaram a ser consideradas pela Geografia Crítica, incluindo a educação não-formal.

Assim, no processo ensino-aprendizagem de Geografia, tornou-se fundamental a adoção de novos procedimentos. Não ocorre mais apenas ou essencialmente a aula expositiva. São feitos estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de recursos tecnológicos e atividades interdisciplinares, dentre outros. Mas, não se omite o estudo da natureza, a Geografia Física, como querem alguns. Os conceitos geográficos apresentados aos alunos podem e devem vir a ser confrontados com os conhecimentos cotidianos deles. Os conhecimentos prévios, os conhecimentos de mundo que o aluno traz ganham importância no ensino. O aluno é visto, então, como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e o professor como mediador desse

processo. Nesse contexto, entre as categorias geográficas destaca-se o lugar, no processo de ensino-aprendizagem.

Para Oliveira (1994), dentre as contribuições para a Educação Básica do movimento de renovação da Geografia conta-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade. A educação e o ensino de Geografia passam a ser instrumentos de conscientização, de formação de cidadãos críticos, embora não ocorram como são necessários, porque a escola, por ser uma instituição burocrática e burocratizada, apresenta desencontros temporais e sócio-espaciais, seu tempo é lento se comparado ao tempo rápido das transformações da sociedade contemporânea e dos avanços das ciências. É mister romper com a postura tradicional que ainda persiste nas práticas pedagógicas, em geral, inclusive na universidade, local de produção de novos conhecimentos.

Nesse contexto, estão postos três grandes desafios para a Geografia de acordo com a pesquisa: o primeiro é o epistemológico, porque é preciso conhecer e desvendar o mundo complexo a partir da teoria e do método, da linguagem geográfica; o segundo é o pedagógico, porque é preciso ensinar sobre esse mundo e sobre o lugar nas escolas de vários níveis e, o terceiro, político, porque na prática da Geografia, ciência e/ou disciplina curricular, está agindo sobre a realidade que é coletiva e social, isso é ação política e requer comprometimento com a ética e com a cidadania. E, de acordo com esses desafios, destaca-se o papel do lugar em todos eles, no entendimento do ponto de vista epistemológico desse conceito, político, no sentido de fortalecer as relações da escola com a comunidade em que se insere e pedagógico no sentido de ensinar Geografia na escola a partir do lugar, numa linguagem que o aluno se identifique, aprenda e seja sujeito consciente de suas ações no lugar em que vive.

Esses três desafios precisam ser vencidos ao mesmo tempo, mas, dos três, aquele cuja superação determina as possibilidades de vencer os outros é o terceiro. Conforme Brandão (1981), o poder usa o saber e o controle sobre o saber como armas para reforçar a desigualdade entre os homens. Desse modo, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especificidades que envolvem trocas de símbolos, de bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade, podendo, portanto, ser usada para a construção de uma nova sociedade. Mas, a educação é usada pelos grupos dominantes para garantir a manutenção de seus privilégios.

A educação pode criar, mas pode também destruir ou, ao menos, impedir novas construções (BRANDÃO, 1981). A educação, que ocorre em diferentes esferas da vida,

ensina, mas também aliena, dependendo dos fins a que se propõe. A institucionalização da educação a transformou em ensino, reduzindo o conhecimento da vida, desconsiderando os saberes, os fazeres, valorizando apenas os conhecimentos da escola. A educação, nesse sentido, segundo o autor, nega, no cotidiano, o que afirma na lei. A Geografia do lugar na escola reforça a educação, o aprendizado que considera o cotidiano.

A escola, agente do ensino, invenção da modernidade, é marcada pela contradição entre a sua potencialidade emancipatória e democrática e os seus mecanismos reprodutores da desigualdade e da exclusão.

Conforme Lombardi (2010), a educação dos trabalhadores é cumprida apenas como uma exigência legal, fruto das lutas dos próprios trabalhadores. Se a escolaridade se amplia é por um ensino cada vez mais especializado, o que torna o saber fragmentado, aumentando a subordinação do trabalho ao capital. As políticas públicas para o ensino organizam e selecionam o que será transmitido, programam os tipos de pessoas que a sociedade necessita através da educação escolarizada.

No entanto, segundo Demo (1996), a verdadeira educação é condição necessária para a cidadania e tem, desse modo, compromisso com a formação do homem-sujeito, tarefa na qual a Geografia não pode desconsiderar o papel do lugar.

Com a globalização, ao contrário do que se é levado a pensar, as diferenças se acentuam, reforçando o papel do lugar ou, como afirma Milton Santos (2006), a força do lugar. A pesquisa, então, revela no cotidiano repetitivo da escola, como instituição burocrática, a força do lugar que para Bourdieu (2001), “(...) se estica e se encurta, às vezes, como chiclete”, no espaço e no tempo. A educação deve acompanhar esse movimento. A Comunidade Cisterna, lugar em que se localiza a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, se complexifica na relação com o mercado, atinge o mundo com a produção de alho, atrai migrantes; se especifica, conforme as políticas do mercado capitalista. Mas, a força do lugar – e o que seria isso senão o seu modo de vida e os seus sujeitos – o leva a alcançar o equilíbrio novamente.

Mesmo ante ao que Seabra (2004) chama de industrialização do cotidiano, fenômeno do mundo moderno, que avança sobre as particularidades, sobre as identidades e sobre os modos de vida com estratégias mercadológicas, impondo signos de consumo, as particularidades do lugar não desaparecem. Para Santos (2006), a globalização tenta levar os lugares a se unirem verticalmente, mas eles podem se unir horizontalmente reconstruindo, segundo o autor, aquela base da vida comum, susceptível de criar normas locais que afetem as nacionais e globais. O território é o suporte das redes que transportam as verticalidades. Para

essa reconstrução é preciso, segundo Bourdin (2001), resgatar a memória do lugar. O ensino de Geografia pode, por meio do estudo do lugar, trazer de volta essa memória, reavivá-la e revelar elementos para que os alunos, conhecendo o lugar em que vivem, nele possam atuar de forma consciente. Para tanto, além de atitude pedagógica, é fundamental atitude política dos educadores.

O lugar, atravessado pelo novo, não desaparece, ele se recria. A existência do lugar permite a reprodução individual da vida humana, sem o que a sociedade humana não se reproduz. Segundo Heller (1994):

Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social. (HELLER, 1994, p. 19)

A vida cotidiana se dá nos lugares. Por isso, um ensino de Geografia para a formação do sujeito-cidadão não pode prescindir do estudo do lugar e do cotidiano, em que as instituições, marcadas pelo global, se manifestam. É assim que, do lugar, se pode fazer a leitura geográfica do mundo. Se é no cotidiano que aquilo que é instituído se expressa via instituição, é nele também que nascem dos resíduos, possibilidades de relações de reprodução social diferentes, novas.

Nesse movimento, o *instituído* (a equivalência da lei, da moral, do campo jurídico, da igualdade abstrata) se expressa na *instituição*, que percorre os momentos mais obscuros da vida social, no plano do cotidiano e confronta-se permanentemente com o *instituinte*. Este último termo da tríade – o instituinte – tanto significa o momento produtor de novas relações e conflitos que ainda não foram institucionalizados, como expressa os resíduos e as diferenças. (SPÓSITO, 1996, p. 46).

Enquanto as outras relações possíveis e os conflitos ainda não forem cooptados, enquanto a homogeneização não se completa e no lugar os resíduos puderem ser resgatados, haverá outros modos de vida opostos àquele que a tudo transforma em mercadoria e a todos em consumidores. Esse movimento perceptível na pesquisa na escola, esta, como instituição, institucionaliza as relações, entretanto, no movimento dialético da realidade, aparece o instituinte, nas relações cotidianas, invisível num primeiro momento, onde reside a possibilidade. E, nesse processo, o instituinte aparece nos diferentes usos que os sujeitos fazem do território.

O uso é que define o valor do espaço, portanto, o “espaço escola” usado para cultivar os resíduos e aquilo que caracteriza o lugar, por intermédio do ensino de Geografia, pode dar-lhe novos valor e sentido. Para Nasser e Fumagalli,

Essas diferenças que não sucumbem à opressão da equivalência são, pois, “resíduos”: são o que não se deixou capturar, aprisionar em modelos; são o novo que emerge do movimento dialético de inclusão e exclusão de conteúdos momentaneamente portadores ou não da diferença. (NASSER, FUMAGALLI, 1996, p. 35).

Na prática do ensino formal estabelece-se um conflito entre o que esse ensino propõe e impõe e as necessidades e desejos coletivos, do grupo, e também com as representações individuais. O processo ensino-aprendizagem se torna enfadonho para os seus sujeitos, leia-se alunos e professores, exatamente por não considerá-los. Nas representações os sujeitos expressam de diferentes maneiras aquilo que só tem lugar no seu imaginário – e no seu lugar.

É no espaço vivido que os sujeitos estabelecem as suas relações, na escola, na casa, na comunidade. No campo, esse espaço vivido cotidianamente é mais amplo; as relações de vizinhança, por exemplo, são mais intensas, todos conhecem os seus vizinhos e também o lugar. Nas pequenas viagens feitas pela pesquisadora com os alunos nos veículos que os transportam de casa para a escola e da escola para casa, eles “contavam” o tempo todo, falavam sobre as propriedades pelas quais iam passando, quem é o dono, o que tem na propriedade. Na Vila Sucena, então, há grau de parentesco entre muitos moradores e também de vizinhança, logo, as relações são muito próximas. Enfim, no campo, embora haja significativas mudanças com a proximidade com a cidade e o modo de vida urbano, ainda existe uma relação de proximidade entre seus moradores, não só no parentesco mas nas relações de vizinhança.

Segundo Tuan (1965), é no lugar que se estrutura a relação do “eu” com o “outro”, é onde o sujeito faz a sua história e de onde ele participa da história da espécie humana. Holzer (1997) afirma que o corpo, capta pelos sentidos o mundo para o “eu”, por isso o corpo constitui o ponto de vista do ser-no-mundo e segundo Carlos (1996) o lugar é analisado como apropriação do corpo, da experiência dos indivíduos com o espaço. O corpo, desse modo, traz as marcas das experiências dos indivíduos com o lugar, mas também marca o lugar. Segundo Carlos (1996), o corpo confronta e é confrontado, percebe e é percebido, está ligado às experiências individuais e coletivas, no tempo e no espaço. O corpo, individual

e indivisível, está para o lugar assim como o conjunto de indivíduos, a coletividade, está para o espaço geográfico e não sendo “lugar” e “espaço” simples questão de escala.

O corpo é que dá sentido ao lugar, considerando-se, conforme as reflexões de Carlos (2004), que o sentido do lugar lhe é conferido pelo uso, pelos modos de apropriação do espaço imediato pelos seres humanos para a produção de suas próprias vidas e pelo que isso implica.

Admitindo-se como pressuposto a concepção filosófica de que a vida, a realidade, está em constante e contínuo momento de transformações, o uso se transforma. Mas é no uso, segundo Carlos (2004, p. 27), que a identidade dos sujeitos e do lugar se forma e se afirma. Logo, a escola e a Geografia na escola devem trabalhar reconhecendo os usos, as vivências, as apropriações dos sujeitos no espaço. Mas ao uso e ao valor de uso do espaço, o Estado e a classe dominante impõem um valor de troca. Está posto um conflito pelo território no qual se reconhecem as territorialidades gestadas nas relações entre o local e o global. A escola e o ensino de Geografia têm como escolha ensinar reforçando o valor de troca, a lógica mercantilista ou ensinar para os usos, formando cidadãos conscientens da espacialidade em que se inserem.

Assim, conforme Seabra (2004), os fundamentos desiguais da sociedade moderna explicam sua espacialidade. Eles se impõem no âmbito do vivido e, por isso, é no vivido que as estratégias de luta para a sobrevivência são criadas e postas em prática cotidianamente, dia após dia. Assim, a análise do resíduo, do que permanece, pode mostrar estratégias ainda não desveladas claramente. Os resíduos podem ser percebidos nas representações que os seus sujeitos fazem. Segundo Lufti, Sochazewski e Jahnel (1996),

O estudo das representações destina-se a entender o processo pelo qual a força do representado se esvai, suplantada por seu representante por meio da representação, e como essa representação distancia-se do vivido e se multiplica, manipulando o vivido. As representações interpretam e, ao mesmo tempo interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise. (LUTFI, SOCHAZEWSKI, JAHNEL, 1996, p. 89).

A análise dos usos que se faz do lugar, da escola e das representações é essencial para se compreender o movimento contraditório da educação que tanto pode fomentar quanto aniquilar possibilidades vindas dos resíduos, que revelam elementos para se pensar um ensino de Geografia diferente do instituído, normatizado. E, diante das análises e desafios para a escola do campo e para a Geografia que se pratica na escola do campo, as possibilidades são

apresentadas na pesquisa por intermédio de propostas e apontamentos metodológicos que considerem o lugar em sua complexidade, o que será discutido a seguir.

6.3 Geografia na EMMBS: apontamentos e propostas

A análise das representações do espaço vivido feitas pelos sujeitos que o vivem permite conhecer a realidade desse espaço. Nesta pesquisa, em que se buscou compreender a Geografia que se pratica na escola do campo, tendo como eixo a categoria lugar, a escola – EMMBS, Escola Municipal Maria Bárbara Sucena – a compreensão de como ela é concebida e vivida por esses sujeitos, constitui-se numa ferramenta para um fazer geográfico competente, com práticas pedagógicas inovadoras. A pesquisa desenvolvida na Comunidade Cisterna e na escola do lugar incluiu atividades com os alunos, como oficinas, através das quais objetivou-se conhecer as representações que os sujeitos (alunos) do lugar “escola”, entre os quais se incluem professores, funcionários e direção, alunos, produzem. Essas representações, de certo modo também foram analisadas nas seções anteriores.

O estudo das representações, através de intervenções na escola, permite conhecer como alunos e professores veem e representam sua realidade e compreender quais são os melhores caminhos pedagógicos para ensinar Geografia contemplando os anseios dos alunos. O conhecimento das representações sociais dos alunos leva à melhor compreensão da realidade vivida cotidianamente e à criação e escolha de ferramentas que ajudem na formação cidadã desses alunos através do ensino-aprendizagem de Geografia.

A observação das atividades na EMMBS em 2010 e em 2011 compreendeu as oficinas desenvolvidas e observadas na escola. Três projetos foram desenvolvidos pela escola, “Qualidade do exercício da cidadania no campo”; “Brincar, Criar, Sonhar e Poetizar é só começar!” e “Reviva o Cerrado”. Esses projetos foram feitos para atender às demandas dos alunos quanto a escrita e leitura e também às diretrizes dos PCNs quanto ao trabalho com temas transversais, no caso meio ambiente, e multidisciplinares. Desses projetos derivaram oficinas que funcionavam no contraturno da escola, oficinas de horta na escola desenvolvidas com os alunos, de leitura e redação, oficinas sobre meio ambiente, teatro e dança e sobre a cultura do lugar. Acompanhando o desenvolvimento das oficinas, a pesquisadora foi convidada a trabalhar com uma turma de alunos e, depois de um semestre desenvolvendo as atividades, também participou de atividades desenvolvidas por outros professores nas oficinas da escola.

Na EMMBS, durante a realização da oficina “Conhecendo o meu lugar”, os alunos produziram algumas representações, por exemplo de suas casas, cujas análises podem levar à compreensão das práticas sociais deles a partir do lugar e no lugar. Os alunos de 6º ao 9º anos participaram da oficina que teve duração de um semestre. Foram desenvolvidos trabalhos com produção de texto, trabalho de campo na comunidade, aplicação de questionários, interpretação de dados, fotos e entrevistas. O material produzido com a participação dos alunos foi utilizado nesta tese. Além dessas atividades, também foram produzidos mapas mentais nos quais os alunos mostram seu entendimento sobre o lugar em que vivem. E durante a pesquisa na EMMBS, confrontando a teoria com o movimento do real, conheceu-se um pouco das demandas, avanços e possibilidades diante das práticas desenvolvidas na escola, nas aulas de Geografia e, foram surgindo ideias e propostas para os conteúdos e práticas geográficas na escola, apresentadas a seguir:

6.3.1 Trabalho de campo no ensino de Geografia

O primeiro eixo apontado como proposta de trabalho pela Geografia escolar na EMMBS é o trabalho de campo. Ele pode contribuir significativamente no processo ensino-aprendizagem. Os PCNs não trazem especificamente um tópico abordando a questão da importância do trabalho de campo para o ensino de Geografia, no entanto, ressaltam a observação da paisagem, por meio de visitas pelo aluno como procedimento importante no ensino. O trabalho de campo é uma forma de aproximar a teoria estudada da realidade do aluno e deveria ser melhor explorado pelos PCNs.

O trabalho de campo é, segundo Braun (2005), um caminho metodológico que possibilita articulações entre os vários campos da Geografia e entre as diferentes áreas do conhecimento para que o cidadão possa compreender o mundo atual. Segundo Suertegaray (1996), o trabalho de campo nos dias atuais deve ser entendido para além da coleta de dados e informações. Segundo a autora, ele é um “processo de articulação do sujeito com a realidade, possibilitando a inserção do sujeito na sociedade, reconstruindo o mesmo e a sua prática social.” (SUERTEGARAY, 1996). Assim, pesquisar, ir a campo permite a interação e a vivência com a realidade pesquisada, permite desenvolver o raciocínio espacial. No entanto, Cavalcanti (2002) chama atenção para o fato de que o trabalho de campo deve conter objetivos que possibilitem uma ação indagadora, a capacidade de construir conceitos e de questionar e solucionar problemas.

Um dos problemas relativos ao trabalho de campo é que não há nenhuma remuneração extra para o professor por esse trabalho desenvolvido e também não há incentivos e verbas. A dificuldade aumenta nas escolas do campo que dependem de condução e as distâncias são longas. Mas é preciso que a escola e os professores, juntamente com a comunidade escolar invistam nesse momento de aprendizado e cobrem ações para que ele receba incentivos.

O primeiro momento da oficina na EMMBS com os alunos foi a tentativa de conhecê-los e estabelecer uma proximidade com eles. Para isso, levantou-se a história deles, perguntando de onde vieram, dentre outras questões. Como eles se mostraram bastante tímidos para responder, optou-se por, num segundo momento, fazer um trabalho de campo com esses alunos pela Vila Sucena, que foi revelador. O trabalho de campo teve como objetivo conhecer o lugar de vivência desses alunos, mas também, envolvê-los na pesquisa de campo. Eles fizeram entrevistas, aplicaram questionários, tiraram fotos, fizeram registros de áudio, o que constatou que os alunos participam muito mais quando são envolvidos dessa forma, os resultados são bem melhores, visto que é possível atingir a linguagem e os conhecimentos que os alunos trazem. E essa prática foi adotada por outros professores que, mesmo após a pesquisa, relataram desenvolver esse tipo de trabalho de campo, envolvendo os alunos na aplicação de questionários, entrevistas e registros de áudio e vídeo.

Passando defronte às casas, os alunos iam contando histórias do lugar, dos vizinhos. Eles estavam gostando de fazer trabalho de campo, interagiram. Foi pedido que tirassem as fotos, gravassem entrevistas, aplicassem questionários para os moradores da Vila. Foi surpreendente o envolvimento que eles tiveram com as atividades, o ânimo que apresentaram. Os dados, sistematizados nas seções anteriores foram obtidos de questionários aplicados junto com os alunos durante a realização desses trabalhos de campo nas oficinas. Eles se mostraram interessados, ativos e participantes, querendo saber dos resultados da pesquisa. O objetivo das atividades era, ao mesmo tempo, promover o conhecimento e o reconhecimento do lugar, considerando os conhecimentos de mundo que eles já possuíam.

Nas conversas durante as andanças, alguns alunos foram descrevendo os graus próximos de parentesco dos que moram no lugar. Outros foram contando que moram distantes da escola e como é o trajeto, o seu dia-a-dia em casa, com a família. Esses são conteúdos para compreender o lugar, sua cultura, sua diversidade, as relações que nele se estabelecem e revela-se importante procedimento na leitura da paisagem e dos elementos do lugar.

Desse modo, o trabalho de campo, incluindo roteiros que proporcionem incursão aos lugares vividos, pode ajudar na exemplificação de conceitos, nutrindo o conhecimento

produzido na universidade. Mesmo assim, é necessário reconhecer que o trabalho de campo deverá ser sempre fundamentado em pesquisas prévias dos lugares que se visita. Cabe ao corpo docente explicitar também a metodologia de campo. Os métodos devem ser explicitados claramente como sendo o instrumental que será usado para o trabalho ser realizado.

Entretanto, os professores de Geografia nem sempre realizam o trabalho de campo na escola, principalmente nas escolas do campo que necessitam de transporte para alunos e professores e há o problema das longas distâncias. Os professores relatam as dificuldades em preparar essas atividades com os alunos da EMMBS, mesmo assim, realizam algumas atividades. A Geografia do lugar não está no livro didático adotado pelas escolas, portanto, ela dificulta ainda mais o trabalho do professor pois demanda deste uma leitura espacial da realidade, uma leitura desse lugar sob a ótica dos conceitos geográficos.

Elaborando roteiros, propondo observações pode-se transformar as incursões ao campo em saberes escolares, tanto para ensinar como proporcionar cidadania. Entede-se, desse modo que, ir ao campo consiste em atividades que podem resultar em saberes que valorizam o lugar, tornando-se um saber transformador, que recompõe o sujeito no lugar, de maneira a acatar as especificidades, os mundos próprios dos alunos/moradores do lugar, estabelecendo um diálogo indispensável para o progresso do ensino relativo e relacional ao espaço social.

É fundamental a preparação dessas atividades de campo, o processo e realização e também a sua constante avaliação. Mais uma vez, destaca-se o papel do Projeto Político Pedagógico da escola nas diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico e as práticas de campo. Outra questão importante é que o trabalho de campo seja utilizado como instrumento para identificar e resolver problemas, construindo conhecimento geográfico e interdisciplinar na escola, partindo da realidade concreta para a compreensão da totalidade. Assim, o trabalho de campo, conforme explicitado, para além do mero passeio deve ser incluído nas aulas de Geografia. O trabalho de campo mostrou um excelente resultado durante a pesquisa, no qual os alunos se mostraram interessados e também demonstraram aprendizado durante essa atividade, sendo assim, essa atividade consiste numa proposta para que a escola realize e amplie de forma interdisciplinar e também que incorpore como atividade nas diretrizes do seu PPP, cobrando da rede municipal, juntamente com a comunidade escolar, recursos necessários para que essa atividade seja realizada no campo.

6.3.2 Observação e interpretação da paisagem no ensino de Geografia

Outro ponto importante a ser incorporado pela Geografia escolar é a observação da paisagem que também envolve o trabalho de campo de forma direta, dentre outros procedimentos de forma indireta como comparação de fotos, imagens. Os PCNs tratam da paisagem como conteúdo de ensino nas aulas de Geografia e também no item “Sobre Didática”, traz um tópico sobre a leitura da paisagem. Segundo esse item (PCNs, 1998, p. 136): “Conhecer uma paisagem é reconhecer seus elementos sociais, culturais, naturais e a interação existente entre eles; é também compreender como ela está em permanente processo de transformação e como contém múltiplos espaços e tempos.”

Os PCNs trazem alguns procedimentos como a observação direta da paisagem, a comparação de fotos e também apontam a necessidade da ampliação dessa leitura, fazendo uma análise dessa observação e do que está por trás da paisagem, as relações.

Segundo Callai (2000, p. 97), “o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza tais recursos.” A paisagem permite compreender elementos do lugar, relações e está em constante mutação, guarda temporalidades espaciais. As formas, os conteúdos materiais e imateriais e os processos que as paisagens guardam são elementos a serem pesquisados. É importante que o professor planeje a atividade objetivando que o aluno compreenda além das aparências das paisagens, entendendo suas essências. Para isso é fundamental que o professor tenha uma leitura crítica sobre o conceito de paisagem trazido pelo livro didático adotado na escola, que ele compreenda esse conceito e no caso da EMMBS, como escola do campo, o professor deve compreender como a paisagem do campo se apresenta no livro didático e utilizar do trabalho de campo para comparar o que é trazido pelo livro didático e o que é de fato a realidade do campo em que seu aluno vive.

A simples atividade em que o aluno observa a paisagem durante o trajeto casa-escola, bem planejada, com objetivos de formação de raciocínio espacial, pode gerar boas discussões em sala de aula sobre as mudanças em determinado período observado, sobre as relações, os conteúdos que elas carregam. Outra atividade interessante envolvendo os alunos do campo para o trabalho com a paisagem é a observação das paisagens durante as diferentes estações do ano, traçando um comparativo por exemplo das lavouras nos diferentes períodos e a importância de cada um desses períodos para a produção no campo. Além dessas atividades, a comparação de paisagens de diferentes lugares do Brasil e do mundo, de diferentes lugares

do campo também. Essas atividades demandam um roteiro e objetivos para o trabalho a ser realizado.

As atividades que tratam das paisagem dos lugares em que os alunos vivem são importantes procedimentos de aprendizagem visto que propiciam a aproximação do aluno com a sua realidade, fazendo com que ele se sinta parte da realidade estudada, resgatando a questão do pertencimento e permitindo que o aluno construa conhecimento a partir da sua realidade.

Durante as oficinas, os alunos relataram suas experiências à medida em que os encontros se sucederam e eles se sentiram mais à vontade com a presença da pesquisadora. Contaram histórias, brincaram, participaram com alegria das atividades. Descreveram as paisagens durante todos os trabalhos. Os alunos do campo têm a particularidade de conhecer bem as paisagens do seu trajeto, da vizinhança, da comunidade, suas referências de localização. E, na interpretação das paisagens, é fundamental que o professor de Geografia instrumentalize seu aluno para essa leitura através os conceitos-chaves da Geografia.

Nesse sentido, a Geografia na EMMBS deve incorporar a leitura da paisagem em suas diferentes formas, trabalhando para além da descrição, a interpretação, a análise das relações que formam essas paisagens, a materialização do passado e do presente nas formas, na paisagem. Diversas atividades podem ser desenvolvidas como comparação de fotos, trabalho de observação em campo das paisagens, produção de textos, mapa mental, debates, mostras sobre os resultados. O professor deve incorporar esse procedimento no seu planejamento. A paisagem deve ser observada para além da forma, incorporando sua função e o processo no qual se insere. Essas atividades são parte do processo de construção do conceito de paisagem e também do conhecimento do lugar.

6.3.3 Lugar e identidade: os desafios para o ensino de Geografia

Constatada a tese de que há uma Geografia escolar urbana que se reproduz no campo da EMMBS, que há aproximações com o cotidiano dos alunos, avanços, mas também desafios e possibilidades, é fundamental pensar como essa Geografia e essa escola podem fortalecer a identidade territorial camponesa na Comunidade Cisterna. Nesse sentido, a escola deve não apenas se situar no campo como também estar comprometida com uma educação do campo. A Geografia deve compreender o território, as relações de poder nele imbuídas que vão para além do poder do Estado.

É fundamental que a Geografia na EMMBS faça uma leitura do modo de vida camponês ali existente no processo de produção e reprodução da vida, compreendendo a identidade camponesa, as experiências, os saberes e os fazeres dos sujeitos que vivem na comunidade, tanto no território material como no imaterial. O modo de vida é que diferencia o lugar Comunidade Cisterna dos demais lugares do campo no Brasil, as relações sociais e de trabalho, a cultura, dentre outros elementos que necessitam fazer parte da Geografia praticada na escola. Os alunos do campo acabam tendo como referencial o modelo de vida urbano, não sendo valorizada sua cultura, seu modo de vida e o papel do campo no cenário brasileiro e mundial.

Segundo Castells (2006), a identidade é um processo de construção de significados, destacando hábitos culturais como os costumes, valores e crenças. A cultura é dinâmica e a identidade é múltipla e cabe à Geografia escolar discutir esses elementos e trazê-los para a sala de aula, valorizando a cultura dos seus alunos, os hábitos e costumes do lugar, desse modo, fortalecendo a identidade do lugar.

Os PCNs de Geografia ressaltam a importância do estudo do lugar, esse estudo é mais enfatizado no 6º e 7º ano. Ele indica que a Geografia permite compreender “as singularidades do lugar em que vivemos” (PCNs, 1998, p.15), apontando que a categoria lugar tem sido retomada pela Geografia. Ele é enfatizado, dentro dos conteúdos no sentido de trabalhar a diferenciação dos lugares ou também associado à cartografia.

Nos temas transversais, dentro dos PCNs, aparece o conteúdo denominado “Ética”. Ele destaca a valorização dos lugares como expressão de uma identidade. É feita uma abordagem sobre a identidade e que ela deve incorporar para além da propriedade objetiva dos lugares, o imaginário social e que esses novos encaminhamentos apontam a necessidade do professor trabalhar com o cotidiano dos alunos, tratando do imaginário e da afetividade, das vivências dos lugares e também das representações (PCNs, 1998). No entanto, não há diretrizes para o trabalho com o lugar “campo”, como já foi dito.

Desse modo, os PCNs fornecem indicativos da importância de se trabalhar com o lugar e as identidades, mas não direcionam atividades, nem um trabalho específico para o professor da escola do campo. Nesse sentido, o professor, em seu planejamento deve a partir da sua leitura e compreensão, estabelecer conteúdos e atividades que considerem o lugar, o cotidiano e as vivências dos alunos e que trabalhe as identidades expressas nesse lugar. Essa é uma proposta para a EMMBS e também para a Geografia escolar, visto que foi constatada durante a pesquisa a necessidade de um planejamento individual e coletivo que trate das especificidades do lugar e mais atividades que valorizem a cultura do lugar.

Os alunos relataram suas experiências à medida em que os encontros se sucederam e eles se sentiram mais à vontade com a presença da pesquisadora. Contaram histórias, brincaram, participaram com alegria das atividades. Nesse contexto, professor e alunos vão compreendendo e analisando o lugar nas suas diferentes perspectivas.

Os professores relataram que os alunos descendentes dos migrantes nordestinos ainda sofriam alguns preconceitos relacionados a sua origem na escola. Eles mesmos se viam como diferentes. Os alunos não descendentes de nordestinos notavam e discriminavam principalmente o jeito de os colegas falarem. Com o tempo, com a convivência e com o trabalho que a escola fazia sobre essas diferenças, o respeito às diferenças e a tolerância foram “crescendo”; os professores contaram que, os alunos cujas famílias eram de fora do lugar já se sentiam mais à vontade e também, com o tempo, esses migrantes vão estabelecendo vínculos territoriais com o lugar, estabelecendo territórios, territorialidades. A escola trabalhava, para isso, com a cultura baiana e negra, com a capoeira, a culinária, dentre outras atividades.

Mas, é necessário que a escola vá além de simplesmente inserir a cultura baiana no espaço escolar, é preciso atingir o cerne da questão do preconceito que é própria das relações do lugar e da história brasileira. A convivência entre nordestinos e descendentes de portugueses ocorre devido às conveniências das relações de trabalho, no mais, eles não se relacionam. A escola e o ensino de Geografia precisam fazer essa leitura e trabalhar essa questão. Mesmo assim, ainda era comum que um aluno tratasse o outro de “baiano” ou se referisse ao colega que “mora na favela”. A favela é outra questão típica do lugar que precisa ser abordada pela escola, as contradições no campo, as dificuldades e o que não têm onde morar que ficam à mercê de promessas de políticos, em trabalhos temporários, aguardando a construção de mais casas na Vila Sucena.

A proposição é de que o professor de Geografia, a escola, incorporem o trabalho de campo, façam um planejamento coletivo, atividades interdisciplinares, que o professor conheça a realidade do aluno e seja capaz de ler o lugar em que a escola se insere, num primeiro momento, para então propor atividades com os alunos que tratem desse lugar, das identidades. A Geografia escolar deve trazer essas contradições e possibilidades das relações estabelecidas na comunidade para dentro de sala de aula. Para tanto, o diálogo entre a escola e a comunidade é fundamental. A cultura dos portugueses, dos nordestinos, o modo de vida ali estabelecido, a religião, a festa, as relações, as territorialidades devem ser conteúdos que tragam o lugar para o ensino de Geografia ali praticado.

Esses elementos devem aparecer no PPP da escola e em atividades das diferentes disciplinas bem como nas propostas interdisciplinares. E as atividades e propostas sobre o

tratamento do lugar no ensino de Geografia na EMMBS envolvem conjuntamente todas os apontamentos indicados na tese, o estudo da paisagem, as questões do meio ambiente, as relações que acontecem na comunidade, a festa, as atividades com mapa mental, enfim, partir do lugar significa incorporar esses elementos na proposta de ensino da escola e da Geografia que nela se pratica.

6.3.4 O meio ambiente no ensino de Geografia do campo

Os PCNs de Geografia tratam da questão ambiental como conteúdo e como tema transversal, a ser trabalhado interdisciplinarmente. Eles trazem os problemas socioambientais, como escassez de recursos naturais. Tratam da questão alimentar, os problemas relacionados à poluição, produção, os movimentos sociais e a questão ambiental. E o grande desafio para o professor de Geografia aqui apresentado como proposição é trazer esses conteúdos para a realidade dos alunos, da Comunidade em que a escola se insere, fazendo uma leitura crítica dessa realidade, propondo ações, dialogando e conscientizando a comunidade sobre esses problemas, buscando solução, se possível.

Um dos problemas sócio-espaciais e ambientais graves apontado pelos alunos, durante os trabalhos de campo, na Comunidade Cisterna é que, com a cultura do alho, a necessária irrigação trouxe muitos danos às nascentes e cursos d'água na região. Os alunos contaram que também houve muito desmatamento na região e que, por causa disso, corre-se o risco de faltar água.

O desenvolvimento crescente da agricultura e da pecuária extensivas, o esgotamento dos recursos naturais, o aumento do uso de insumos e fertilizantes, a poluição ambiental, o empobrecimento do solo, a escassez de água são problemas ambientais vivenciados no campo brasileiro nos dias atuais.

Esses são problemas ambientais da sociedade moderna que requerem novas abordagens pelo ensino de Geografia e novas metodologias que dêem conta da questão ambiental no lugar e também em âmbito global. A Geografia deve partir dos elementos do espaço construído, problematizando, diagnosticando e propondo discussões e ações críticas sobre esses novos temas.

A questão ambiental e o meio ambiente são considerados pelos PCNs como temas transversais, interdisciplinares que devem ser abordados por todas as disciplinas escolares. Nesse sentido, é importante considerar como esses temas relativos às questões ambientais estão sendo problematizados pelos professores da escola e quais os conceitos geográficos

propostos por eles para trabalhar com esses temas no ensino de Geografia. (SOBARZO, 2011).

Os PCNs tratam da educação ambiental e do meio ambiente como temas a serem obrigatoriamente tratados pelas escolas e por todas as disciplinas, conforme já citado. No entanto, essa disseminação da educação ambiental nas escolas, na maioria das vezes, as práticas escolares reproduzem um discurso de sustentabilidade esvaziado de sentido para o cotidiano vivenciado pelos alunos. A educação ambiental na escola geralmente vem associada à falta de estratégias de ensino e de formas de avaliação. Nesse sentido, as leis e obrigadoriedades sobre as questões ambientais na escola acabam fortalecendo a institucionalização e a burocratização desse ensino.

A Geografia, na EMMBS, conta com atividades dentro e fora da sala de aula que visam aproximar a escola e a Geografia com a realidade dos alunos. No entanto, não há diretrizes dentro do PPP da escola que considere o trabalho com as questões ambientais, com a interdisciplinaridade e com o lugar, nem atividades coletivas, assim ainda há que se avançar nesses aspectos.

A escola, como no caso da EMMBS, acaba trazendo o tema, em partes como um modismo lançado a ser seguido, reproduzindo o discurso da sustentabilidade e da necessidade do desenvolvimento de projetos nessa área, tornando-se mais uma obrigação para a escola e para o professor. As escolas entram na disputa por prêmios desenvolvendo projetos ambientais diversos que, em sua maioria, acabam não sendo interdisciplinares, nem tratando o cerne da questão ambiental, as contradições no campo que geram esses problemas ou em projetos que, de fato, possam contribuir para solucionar ou discutir com a comunidade os seus principais problemas ambientais.

Segundo Oliveira (2001), a questão básica da percepção sobre meio ambiente é tentar entender e explicar as complexas inter-relações entre o ser humano e a natureza. Compreender como uma pessoa seja individualmente ou como parte de um grupo cultural percebe o seu entorno e quais as decisões e valores estão implícitos nas suas ações.

De acordo com Tuan (1980), é preciso uma auto-compreensão para gerar soluções ambientais duradouras para os problemas ambientais que, em sua essência são problemas humanos. Desse modo, os valores, a formação e a educação norteiam ações no lugar que se refletem no global. Nesse sentido, a Geografia deve promover estudos sobre a percepção ambiental dos alunos, trazendo contribuições para uma educação ambiental crítica e transformadora. Para isso, o planejamento, a didática e a avaliação das atividades são peças-chaves na educação ambiental escolar.

A educação ambiental nas escolas, que perpassa pelo ensino de Geografia é, segundo Oliveira (2007), aquela crítica com vistas à (re)construção ou transformação da realidade e emancipação dos sujeitos envolvidos, indo além da transmissão de informações, mas incorporando os valores afetivos e estéticos bem como a ação, a participação e a mobilização social. A avaliação deve levar em conta todos os sujeitos que participam da ação a ser avaliada, afinal, o conhecimento é construído em relação às experiências vividas pelo grupo.

Logo, é preciso romper com visões simplistas e reducionistas e estar consciente da influência dos paradigmas dominantes na visão de mundo individual e coletiva, historicamente construída na/da sociedade moderna. Construir um ambiente educativo de conscientização, que vá da denúncia à compreensão-construção de uma realidade sócio-ambiental em sua complexidade. Perceber o ambiente educativo como movimento contextualizado na realidade sócio-ambiental. Segundo Oliveira (2007)

À maioria dos países do Hemisfério Sul não resta outra coisa senão esgotar seus próprios recursos (naturais e humanos) para suprir as necessidades dos países ricos. Toda a riqueza acaba se concentrando nas mãos de uma minoria privilegiada, enquanto que uma esmagadora maioria é privada do acesso aos bens materiais e culturais. (OLIVEIRA, 2007, p. 19)

Os problemas ambientais são, nesse sentido, problemas sócio-ambientais e são tratados nas escolas seguindo o discurso ambiental moderno de sustentabilidade sem discutir as contradições geradas pelo modo de produção capitalista que se sustenta pela exploração da mão-de-obra e da exploração do meio ambiente. A educação ambiental implica em ações educativas sobre o meio ambiente, sendo importante considerar até que ponto há de fato uma educação ambiental ou esta apenas reforça na escola, como reprodutora dos interesses de uma classe dominante, o discurso da possível sustentabilidade no capitalismo.

Alguns fatores devem ser considerados ao se pensar a prática da educação ambiental nas escolas e que são apontados por Oliveira (2007): a formação dos professores, como se deu o contato dos professores com a educação ambiental, como as diferentes representações sociais de meio ambiente influenciam a prática da educação ambiental na escola, as diferentes estruturas das redes de ensino, a realidade sócio-econômica dos alunos, o papel da direção da escola e a prática da interdisciplinaridade pelos professores. Isso implica na necessidade de novas metodologias e na aprendizagem significativa, atribuindo sentido às ações cotidianas, além de estimularem a formação do cidadão questionador, democrático e solidário. Segundo Medina e Santos (1999)

A introdução da dimensão ambiental no sistema educativo exige um novo modelo de professor: a formação é a chave da mudança que se propõe, tanto pelos novos papéis que os professores terão que desempenhar no seu trabalho, como pela necessidade de que sejam os agentes transformadores de sua própria prática. (MEDINA e SANTOS, 1999, p. 13)

É fundamental não apenas tratar dos problemas ambientais em sua complexidade, mas, ir além, tratando das formas de vivência, da complexidade das relações sociais e de produção existente no lugar e decorrentes da sociedade moderna, bem como as suas contradições.

A partir dos trabalhos de campo realizados com os alunos nos lugares atendidos pela escola foi possível conhecer os moradores, os familiares, as igrejas, as “vendas”, enfim, a paisagem descrita nas seções anteriores. Assim, sugerimos que a incursão ao campo seja uma constante no ensino do/no campo em grande parte das atividades propostas ele é um procedimento importante.

Por várias vezes os moradores contaram estórias sobre sua origem e sua vivência na Comunidade, anseios e frustrações. Os alunos, nesta experiência de pesquisa/ensino explicaram a debulha do alho, trabalho feito, geralmente, por toda a família, o quanto se ganha pela debulha de cada quarta (corresponde a uma lata de 18 litros, que geralmente vem com tintas para pintura de casas). Em média, pela debulha de uma quarta pagam-se quatro reais. É um trabalho manual, delicado e mal remunerado, considerando-se que, com o salário mínimo de 622 reais, o dia de trabalho vale aproximadamente 27 reais, o que resulta em um valor de cerca de 3,38 reais por hora de trabalho. Os alunos também contaram que é comum em época de debulha que toda a família participe do trabalho para ganharem uma renda extra. As relações de trabalho próprias da Comunidade também devem ser abordadas pelo ensino de Geografia na escola, compreendendo as suas lógicas e as contradições.

Nas propostas de trabalhar o ensino de Geografia considerando o lugar, percebem-se algumas iniciativas escolares. Ações de recolher o lixo no entorno da escola na época da festa que acontece no lugar e a produção de material com sementes e frutos do Cerrado, além de cursos de culinária promovidos pela EMATER, como registram as fotos a seguir, são iniciativas importantes, mas merecem também uma abordagem conceitual, pois envolvem práticas sociais que são específicas do lugar e como tais, podem reforçar, no aluno, um conhecimento crítico e valorativo das suas experiências e conhecimentos prévios. Para o tratamento do meio ambiente a partir do ensino de Geografia propõe-se tratar essa questão partindo da percepção e de atividades que envolvam a comunidade.

Segundo Oliveira (2001), a questão básica da percepção sobre meio ambiente é tentar entender e explicar as complexas inter-relações entre o ser humano e a natureza. Compreender como uma pessoa seja individualmente ou como parte de um grupo cultural percebe o seu entorno e quais as decisões e valores estão implícitos nas suas ações. Nesse sentido o trabalho do professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem é fundamental.

Aproveitando-se das iniciativas existentes na escola e o seu envolvimento com o lugar, como proposta didático-pedagógica, sugere-se discutir a questão do lixo, da poluição para além de simplesmente recolher o lixo do lugar, discutir o Cerrado e o porquê da sua degradação, da extinção de muitas espécies da fauna e da flora e o porque do resgate da produção de saberes e fazeres da cultura daqueles que vivem no lugar. Dessa forma, os alunos vão compreender o porquê das ações desenvolvidas, qual a sua importância como cidadão e das suas escolhas junto ao lugar.

A produção de materiais, enfeites, quadros, dentre outros objetos e a valorização da culinária com frutos do Cerrado também são importantes atividades realizadas pela EMMBS e que podem ser ações interdisciplinares, com planejamento coletivo, compreendendo a riqueza e diversidade do lugar, as potencialidades e trazendo também os conhecimentos e as habilidades dos moradores, os saberes e os fazeres que incorporem esses elementos.

Foto 55 – Ação desenvolvida na EMMBS: coleta de lixo no entorno da EMMBS durante o período da Festa local.



Fonte: Acervo EMMBS, 2011.

Foto 56 – Projeto Produção de material utilizando recursos do Cerrado local: quadros para parede, enfeites.



Fonte: Acervo da EMMBS, 2011.

Foto 57 – Ação desenvolvida em parceria com a EMATER na EMMBS: aprendendo sobre a culinária com frutos do Cerrado.



Fonte: Acervo da EMMBS, 2011.

Cabe destacar as parcerias que a escola realiza; geralmente, pessoas de fora do lugar, órgãos como a EMATER vão trabalhar com os alunos nessas oficinas. Observou-se que falta um

envolvimento maior com a Comunidade e discussões que aprofundem as contradições sócio-espaciais, o porquê da extinção do Cerrado, principalmente voltadas para o lugar, a Comunidade. Um fato interessante também é a aproximação universidade-escola e as pesquisas permitem isso. Depois da estadia na escola, a pesquisadora foi consultada para diversas atividades, como ler redações e ajudar na confecção de projetos envolvendo as discussões sobre o lugar. A escola se sentiu intrigada com os questionamentos realizados, a oficina que foi ofertada ainda continua sob a organização de uma professora.

Alguns professores sentiram e relataram que têm mais a contribuir com a formação desses alunos, com a pesquisa. O interesse em trazer a realidade do aluno para as aulas cresceu, principalmente para as oficinas, eles sentem que esse é o momento, mais que nas aulas. Contudo, essas reflexões devem fazer parte do planejamento e das aulas que acontecem na escola de forma interdisciplinar. Os resultados dessa pesquisa visam contribuir para essas discussões na escola e para que essas aproximações aconteçam, tornando a Geografia escolar mais interessante e também mais comprometida com a cultura do lugar e contribuindo para o avanço das pesquisas geográficas sobre o ensino, apontando a importância de se ensinar Geografia na escola a partir do lugar.

6.3.5 O lugar trabalhado a partir de oficinas

As experiências com as oficinas que aconteceram na EMMBS durante o período da pesquisa, em que a escola tinha que funcionar alguns dias da semana em período integral, trouxeram importantes elementos para as discussões do ensino de Geografia a partir do lugar. A escola alternava oficinas voltadas para leitura e escrita, como necessidade posta no seu PPP ou que a escola deve cumprir, com algumas outras oficinas sugeridas pelos alunos, o que mostra que a escola promove, mesmo que de modo não aprofundado, atividades que buscam considerar as vivências do lugar, o cotidiano dos seus alunos.

O projeto da horta comunitária mostrou o quanto os alunos do campo gostam de lidar com a terra, todos eles queriam participar. As verduras produzidas pela horta da escola são utilizadas na merenda fornecida aos alunos. Isso revela o quanto os alunos aprendem quando é tratada a realidade que eles vivenciam, quando seus conhecimentos prévios são considerados, para eles é um momento prazeroso de aprendizado. Mas, a escola tem que ter uma proposta de ensino que contemple essa realidade, os anseios dos alunos, utilizando de uma linguagem que leve de fato o ensino até o aluno de forma que ele goste de aprender e desenvolva uma consciência sobre as suas ações no espaço em que vive. O plantio da horta pode ser associado aos conteúdos do

lugar, assim não haverá apenas o plantio pelo plantio. Assim, pode-se compreender as relações de trabalho que se estabelecem na comunidade, o papel da mulher no lugar, o arranjo espacial da comunidade para atender ao processo produtivo, além da importância do camponês.

A seguir as fotos 58 e 59 mostram dois momentos da EMMBS em que foram feitas atividades didático-pedagógicas de produção de conhecimento sobre o lugar, sobre o humano e sobre o mundo a partir da leitura geográfica do lugar e de sua interrelação com o mundo. A aula de Geografia, como retrata a foto 59, aconteceu no meio da lavoura de alho, quando nos anos de 1990 ainda era produzido em regime de cooperativa entre os moradores da Comunidade. O alho faz parte da cultura do lugar e a produção é um importante elemento para compreender a dinâmica da Comunidade e do campo.

Fotos 58 e 59 – Trabalho de campo de uma professora e alunos da EMMBS: nos anos de 1990, auge da cultura do alho, professora levou os alunos para uma atividade com os produtores, incorporando a cultura local, elementos do lugar nas aulas.



Fonte: Acervo da EMMBS, 1996.

O conteúdo das fotos possibilita discutir os saberes e os fazeres existentes na cultura da Comunidade Cisterna, a importância do cultivo do alho nessa época que era produzido também para exportação e representa uma importante metodologia de trabalho e de interação da escola com a comunidade. Desse modo, o trabalho de campo é destacado como importante atividade a ser promovida nas aulas de Geografia, bem como em todas as disciplinas, além de ser uma atividade que pode abarcar o trabalho interdisciplinar na escola.

Essas atividades, como a apresentação teatral, se bem planejadas, elaboradas com intuito de compreender a cultura local e as tradições da comunidade, são importantes para o aprendizado dos alunos sobre o lugar em que vivem. Essa atividade pode ser associada ao trabalho de campo para montagem da peça de teatro, a produção de textos, história oral com moradores mais antigos, resgate da memória do lugar a partir de fotos e de documentos,

enfim, o teatro pode envolver toda uma pesquisa sobre o conteúdo a ser apresentado e essa, pode ser elaborada conjuntamente pelos professores, tornando-se um trabalho interdisciplinar.

A foto 60 destaca um desses momentos na escola, em que os alunos realizam uma peça teatral sobre a cidadania no campo, mostrando através do teatro a importância dos saberes do campo, da cultura e das especificidades do lugar. As fotos 61 e 62 mostram os alunos participando do projeto da horta comunitária. Esses projetos promovem a integração entre os alunos de diversas culturas, trocas de experiências e deve estimular o respeito às diferentes culturas, saberes e fazeres trazidos pelos alunos em suas bagagens culturais.

Foto 60 – Apresentação cultural dos alunos da EMMBS: a cultura do lugar, dos camponeses representada pelo teatro, dança e música. O lugar no processo de ensino-aprendizagem na EMMBS.



Fonte: Acervo da EMMBS, 2003.

Fotos 61 e 62 – Oficina horta comunitária na EMMBS: professores e alunos juntos num aprendizado mútuo no trabalho com a terra. Essa é uma das oficinas de que os alunos e alunas mais gostam, porque o trabalho com a terra faz parte do cotidiano deles.



Fonte: Acervo da EMMBS, 2010.

Os alunos da EMMBS adoravam essa oficina da horta comunitária, era uma das preferidas. Apenas os meninos trabalhavam na oficina da horta e era comum, quando começavam as outras atividades, as alunas querendo participar da horta, e sempre indagando por que elas não poderiam participar. A cultura do lugar tem na base da produção o trabalho feminino, por isso, as meninas quererem participar do plantio e cuidado com a horta da escola.

A oficina da horta comunitária que os alunos tanto gostavam é um importante caminho ir além de apenas se plantar a hortalíça no fundo da escola. Partindo dela é possível compreender as relações de trabalho na comunidade, a questão do alho, o trabalho feminino, as questões de gênero, a vinda dos migrantes, a construção da Vila, enfim, a organização sócio-espacial e os arranjos produtivos no lugar, os territórios e as territorialidades estabelecidas. Nesse sentido, as oficinas propostas pela escola são importantes elementos e caminhos para se compreender o lugar, mas, devem estar articuladas com as aulas, comprometidas de fato com a interdisciplinaridade e devem ser parte do Projeto Político Pedagógico da escola, contemplando os objetivos da escola e seu compromisso com a educação voltada para o lugar, partindo dele para se compreender o mundo.

Outra oficina que os alunos adoravam era a de informática (foto 63), navegar na *internet*, ter acesso ao mundo virtual, às tecnologias, ao mundo do consumo é estar incluído na era da globalização, é estar informado, conectado em rede ao mundo. Por meio da *internet* os alunos podem compreender o lugar em que vivem numa relação com o mundo, os diferentes lugares do mundo.

Foto 63 – Aula no laboratório de informática da EMMBS: alunos utilizam a rede internacional de computadores nas oficinas de informática, onde fazem trabalhos e se conectam ao global.



Fonte: Acervo da EMMBS, 2011.

Desse modo, a *internet* e as novas linguagens são importantes instrumentos de acesso à informação e os alunos devem, como direito, ter acesso à essas novas linguagens. A escola e a Geografia escolar devem utilizar desses recursos para oportunizar o aprendizado ao aluno de diferentes formas.

A *internet* é uma ferramenta importante para a escola e para o ensino de Geografia na atualidade, os alunos de hoje são conectados ao mundo pela rede de internet. Na Comunidade Cisterna, o canal de ligação com a internet que os alunos possuem é na escola, pois, como já verificado anteriormente, muitos alunos possuem computadores mas não possuem *internet* em casa. O ensino de Geografia pode ser interessante para os alunos se bem planejado utilizando a linguagem da internet que permite acesso em tempo real a informações, mapas em três dimensões, noticiários diversos, dados, livros *on line*, dentre outros.

As fotos 64 e 65 mostram momentos das oficinas na escola, apresentações da EMMBS para a Comunidade e em outros lugares da cultura camponesa do lugar, as mulheres da comunidade que fazem o trabalho de fiar o algodão, fio que depois é transformado em tecido, aprenderam com suas mães que, por sua vez, aprenderam com suas avós. A capoeira foi uma oficina ofertada aos alunos da EMMBS como projeto de resgate da cultura nordestina que tem em sua cultura a capoeira. Um momento de valorizar a cultura dos migrantes nordestinos do lugar, estimulando o respeito às diferentes culturas que convivem na Comunidade.

Fotos 64 e 65 – Projetos e Oficinas na EMMBS: resgate da memória e cultura do lugar, à esquerda as mulheres da comunidade fiando algodão e à direita da cultura e memórias dos que eram de outros lugares, a roda de capoeira.



Fonte: Acervo da EMMBS, 2005.

A foto 64 revela os saberes e os fazeres da cultura de fiar o algodão e tecer o tecido, prática comum antigamente entre as mulheres que teciam e costuravam suas roupas e de suas famílias. Esses saberes passados de geração em geração são importantes para a compreensão da cultura do lugar e a sua transformação ao longo do tempo. Esses são elementos fundamentais para o trabalho interdisciplinar na escola, mas, devem ir além da necessidade de cumprir alguma lei ou diretriz, eles devem fazer parte dos conteúdos no ensino-aprendizagem da escola, fornecendo ao aluno elementos para que ele compreenda sua realidade, a história do lugar em que vive e nele possa atuar e fazer escolhas conscientes.

As fotos 66 e 67 mostram outros momentos das oficinas realizadas na EMMBS. As aulas ao ar livre, o teatro, oficinas de leitura, o contato com a natureza mostram o grande e importante cenário que se tem no campo para os trabalhos com a Geografia, com o lugar.

Fotos 66 e 67 – Oficinas de leitura, produção de texto e teatro na EMMBS.



Fonte: Acervo da EMMBS, 2005.

A oficina de leitura e produção de texto na biblioteca da escola, estimulando a leitura e a criatividade das crianças, e o teatro, estimulando a produção, a leitura, a interpretação, valorizando o lúdico com o trabalho na escola. Mas, é fundamental que essas atividades estejam de acordo com a proposta de ensino-aprendizagem da escola, seus objetivos para o ensino e que, valorizem a cultura do lugar. O PPP da escola objetiva trabalhar especificamente a leitura e a escrita dos alunos e a escola realiza várias atividades em todas as disciplinas que valorizem esse objetivo.

Essas fotos mostram que no embate entre o que é proposto e o que os alunos trazem em sua bagagem cultural para a escola, o lugar emerge como necessidade de ser explorado pela Geografia e pela educação no campo. O campo educa, os moradores da Comunidade possuem uma cultura, identidades, saberes e fazeres que devem ser parte do processo geográfico de desvendamento do lugar. Os alunos reconhecem o lugar onde vivem e é no espaço vivido que esse aluno é capaz de ler o mundo.

Essas fotos e os resultados da pesquisa também apontam que a EMMBS desenvolve atividades para se aproximar da realidade dos seus alunos, que pensa nessa realidade e tem consciência das necessidades de promover avanços. A Geografia tem resultados positivos na EMMBS, os alunos gostam da matéria, entendem que ela é importante para a compreensão do lugar em que vivem, conforme foi apontado na pesquisa. No entanto, ainda há que se avançar. A EMMBS precisa construir um PPP sólido e de acordo com as necessidades da comunidade, dos alunos, necessita desenvolver o trabalho interdisciplinar, promover diretrizes específicas de acordo com a realidade da escola e da comunidade. A Geografia precisa fortalecer seu papel na escola, desenvolvendo atividades específicas de acordo com a realidade dos alunos, planejando as aulas para o aluno que vive no campo, aprofundando nas discussões sobre o lugar e sobre as relações do lugar com o mundo, de acordo com algumas propostas aqui apontadas.

6.3.6 Conhecendo os patrimônios culturais

O patrimônio cultural é pouco abordado pelos PCNs, no entanto, ele é importante para o ensino de Geografia na escola. Ele vai além das edificações por si só, guarda culturas e especificidades, temporalidades e pode ser trabalhado, nesse sentido, como tema transversal, ou seja, tratado de forma interdisciplinar na escola. Ele é importante na compreensão do lugar, da sua cultura e da conscientização dos alunos sobre sua cultura, trabalhando também com a memória do lugar, no sentido de reforçar os sentimentos de pertencimento.

Novamente recorre-se, como sugestão, ao trabalho de campo e nele o professor deve incorporar ao ensino de Geografia, a pesquisa com os patrimônios culturais locais. O professor também poder recorrer à história oral e trabalhando com a memória, possibilitar outros envolvimento e pertencimentos, contribuindo para a formação da cidadania. O trabalho de campo, a história oral, a pesquisa, entrevistas, fotos, são procedimentos que permitem conhecer esses patrimônios e explorá-los. O estudo dos patrimônios locais pode contribuir para revelar as especificidades dos lugares diante do global e também como esse lugar se conecta ao todo.

Além das formas, o professor deve estar atento à função que elas exercem naquele espaço, a estrutura e os processos que as envolvem, as relações. Esses patrimônios representam uma espacialidade e uma historicidade do lugar, a identidade e a cultura que deriva das relações entre os homens e dos homens com o meio em que vivem. Compreendendo essa cultura, os alunos e a comunidade podem valorizar seus hábitos, saberes, fazeres e suas tradições, construindo uma leitura consciente do lugar em que vivem.

Na proposição de valorizar os patrimônios culturais do lugar objetiva-se uma maior interação escola/comunidade, trazendo para a escola e para as aulas de Geografia os saberes e fazeres dos alunos, dos moradores, valorizando a cultura do lugar no processo ensino-aprendizagem. A festa local é um importante patrimônio cultural e pode ser incorporada nas aulas de Geografia para além do momento em que acontece, contemplando as relações sociais, a história, a espacialidade, dentre outros elementos, como a fé, a tradição, as religiões presentes na comunidade, dentre outros aspectos. Oficinas envolvendo a comunidade, trabalhos de campo, palestras, leitura, história oral são procedimentos importantes nesse processo. Valorizar a Comunidade Cisterna é também possibilitar ao aluno compreende-la na sua diversidade de relações. Isso significa que é necessário ir além das relações de trabalho. No campo, o mundo não é apenas rural, é também urbano e revela como lugar de tensões onde o morador vive para além do trabalho e da produção de produtos. Cabe ao ensino de Geografia incorporar esses elementos nas aulas.

6.3.7 Conhecendo o lugar a partir do mapa mental: interpretando o mapa e produzindo textos

A Geografia escolar tem conferido significativa importância nos últimos anos aos conteúdos procedimentais no processo ensino-aprendizagem do aluno, como elaboração de mapas, observação e análise da paisagem, trabalho com fotos, dentre outros. A cartografia e, mais especificamente a linguagem dos mapas é fundamental para a leitura espacial da realidade e deve

ser enfocada na sala de aula. Segundo Passini (1994), o aluno deve exercer o papel de mapeador e deve mapear sua realidade, segundo a autora,

Na codificação, ao agir como mapeador, o aluno vivencia as etapas de seleção, classificação, simplificação e simbolização, estabelecendo relações de semelhança/diferença, sequência (antes/depois), quantificação, ordem (mais/menos), importantes para que ele faça a leitura do mapa de forma eficaz (PASSINI, 1994, p.26-27).

Nogueira (2004) destaca a importância dos mapas mentais, afirma que eles são aqueles construídos pelos alunos, mapas da escola, do bairro e que são fundamentais no ensino de cartografia e de Geografia, principalmente no que se refere às noções de localização, orientação e legenda. Segundo a autora o mapa mental refere-se às imagens espaciais que uma pessoa ou grupo de pessoas possuem, de diferentes lugares, lugares próximos, lugar vivido, mas também, lugares distantes. E ele é construído a partir do universo simbólico e das vivências dos alunos. Simielli (1996) também destaca a importância da cartografia para desenvolver nos alunos as noções de percepção e de domínio do espaço. A autora ressalta a importância da alfabetização cartográfica no ensino fundamental e da representação cartográfica. E destaca os diversos recursos que podem ser utilizados pelo professor nesse aprendizado: desenhos, fotos, maquetes, plantas, mapas, imagens de satélite, figuras, tabelas, jogos e representações feitas pelas crianças. A autora trata também para o ensino fundamental da necessidade de se trabalhar a análise, localização, a correlação e a elaboração de sínteses cartográficas. Assim, os mapas devem ser trabalhados de forma correta para cada faixa etária, o professor deve trabalhar com os alunos, os diferentes recursos visuais, desenvolvendo a noção de espaço e de espacialidade.

A cartografia é fundamental no ensino de Geografia e abordada pelos PCNs. A alfabetização cartográfica, o mapa no estudo comparativo de diferentes lugares são temas propostos pelos PCNs para o 6º e 7º anos e se desdobram em conteúdos para o trabalho do professor. A cartografia, segundo os PCNs (1998) fornece elementos para explicar e compreender o espaço geográfico e se caracteriza por uma linguagem visual que aproxima o aluno dos lugares, destacando a importância da leitura em diversas escalas. O grande desafio é como trabalhar a cartografia, a escala com os alunos do campo.

As oficinas e observações das aulas de Geografia na EMMBS trouxeram alguns apontamentos. As atividades seguintes é que foram propriamente de produção de mapas mentais pelos alunos sobre o lugar onde vivem, o caminho escola-casa.

E, assim, adentrou-se o universo da escola e do lugar, conhecendo as pessoas para, depois, poder compreender as representações de alunos e professores, enxergar o

“imponderável”. As atividades seguintes é que foram propriamente de produção de mapas mentais pelos alunos sobre o lugar onde vivem, o caminho escola-casa. O professor de Geografia trabalhou com os alunos mapas mentais das suas casas e dos seus trajetos para a escola. Foram selecionados alguns desses mapas mentais para análise, apresentados a seguir.

O mapa mental 1, de um aluno do 6º ano, mostra uma criança que vai de casa até a escola. A casa está bem próxima, o que faz pressupor que ele mora na vila. Mostrando familiaridade com a linguagem geográfica e cartográfica, sabiamente, o aluno faz uma legenda para o seu desenho. Na legenda: árvore, caminho, minha casa, vizinho, escola e vizinho. O aluno mostra a boa percepção que tem da paisagem e também que valoriza a proximidade que marca as relações entre os vizinhos.

Mapa mental 1 - caminho escola-casa: é possível compreender as noções de espaço e espacialidade dos alunos e os aspectos simbólicos que eles têm sobre o lugar em que vivem, as relações com esse lugar.



Fonte: Trabalho feito nas aulas de Geografia em 2011, com os alunos de 6º e 7º anos, juntamente com o professor de Geografia da EMMBS, Comunidade Cisterna, Catalão, GO.

No mapa mental 2, estão representados diversos aspectos da paisagem da Comunidade Morro Agudo (Cisterna), do ponto de vista do aluno na confecção do mapa mental: a Vila Sucena, os eucaliptos em volta, outras árvores, a escola, a igreja, a “venda”, que ele prefere chamar de “bar”, as pontes do caminho, a plantação de milho. Da casa (canto inferior à direita) à escola (canto superior à esquerda), os elementos da paisagem. Os alunos que fizeram esses mapas mentais se preocupam em mostrar o lugar para alguém que não o

conhece, o que se percebe com a produção da legenda e com informações escritas (bar, vila, milho) e visuais (a cruz que identifica os templos religiosos).

Mapa mental 2 – caminho escola-casa: o aluno mostra a sua capacidade de localização e de representação e as relações que estabelece nesse lugar, os pontos de referência por ele destacados.



Fonte: Trabalho feito nas aulas de Geografia em 2011, com os alunos de 6º e 7º anos, juntamente com o professor de Geografia da EMMBS, Comunidade Cisterna, Catalão, GO.

O mapa mental 3 mostra, em primeiro plano à esquerda, provavelmente a casa do vizinho, destacando-se as flores, o “Bar”, outra casa (à direita) e o caminho até à escola, em amarelo (canto superior à esquerda) passando por outra casa. Ao fundo, as plantações que circundam a Vila. Neste mapa mental, ao contrário dos dois anteriores, representa-se parte da topografia. Aparecem a escola, ampla, em relação às casas e o caminho com calçamento até a escola.

Os mapas mentais mostram o que os alunos observam durante o caminho percorrido entre a casa e a escola e vice-versa, bem como as relações que ele estabelece com esse lugar. Eles mostram um bom aprendizado da cartografia escolar, expressando em seus mapas mentais as legendas e a noção de representação, bem como de localização.

Mapa mental 3 – caminho casa-escola: o aluno mostra a relação que tem com o lugar, seu olhar, o que chama atenção no caminho de casa até a escola de acordo com as relações que ele estabelece com seu lugar de vivência.



Fonte: Trabalho feito nas aulas de Geografia em 2011, com os alunos de 6º e 7º anos, juntamente com o professor de Geografia da EMMBS, Comunidade Cisterna, Catalão, GO.

Observando-se o mapa mental número quatro nota-se, como em outros, o destaque para os elementos da paisagem: a casa confortável, com varandas, as cercas, a plantação mecanizada (no canto superior direito, o trator), a pastagem. É uma propriedade com atividades diversificadas, o que pode indicar que a família tem a posse da terra, é proprietária. O mapa mental indica que os alunos conhecem a realidade da produção diversificada da região em que moram e também o avanço da tecnologia no campo. Os bares e a escola são pontos de referência e localização na comunidade.

Nesse mapa mental fica claro que os alunos são influenciados pela concepção de campo do livro didático de Geografia adotado na escola que, analisado anteriormente, traz essa visão agrícola do campo e pelas imposições mercadológicas: ali se “consume” energia elétrica, trator, móveis, materiais de construção e se administra a produção com vistas a obter dinheiro. Ou seja, o aluno do campo atual (2013) é um aluno que possui acesso ao consumo urbano, que visita a cidade, no entanto, esse aluno mora no campo, estabelece relações, vínculos e territorialidades com o lugar em que vive. No mapa mental 4, o aluno representa sua casa e os objetos que ele destaca nela.

Mapa mental 4 – minha casa: como o aluno enxerga sua casa no contexto do lugar, os elementos, os símbolos.



Fonte: Trabalho feito nas oficinas realizadas com um grupo de alunos da EMMBS, durante o ano de 2010, na Comunidade Cisterna, Catalão, GO.

Os alunos conhecem e compreendem o lugar em que vivem, têm capacidade de localização e de representação cartográfica, como pôde ser notado nos mapas mentais. Elementos produtivos têm destaque, também o Sol, as nuvens, os vizinhos, as flores, símbolos próprios do lugar. As crianças do 6º ao 9º anos têm uma boa expressividade do seu lugar, o que deve ser aproveitado nas atividades de Geografia.

Os mapas mentais mostram uma representação do campo segundo a visão que eles têm do campo fornecida pelo livro didático, a produção mecanizada, os elementos bucólicos que caracterizam o campo, mas também apontam elementos do lugar que devem ser trabalhados de forma aprofundada pelo professor de Geografia, como a divisão da propriedade, a produção, as relações com a terra. A cartografia é uma importante ferramenta para a Geografia na escola, pois, através dela é possível conhecer as representações dos alunos e trabalhar com a formação da espacialidade desde a infância na escola, na qual o aluno aprende a referenciar seu espaço e a se situar nele, processo denominado de alfabetização cartográfica. Assim, os mapas mentais também revelam os elementos das vivências dos alunos, os bares como referência, os vizinhos. Os trabalho com mapas mentais deve ser seguido de discussões, produções de texto e, cabe ao professor enxergar essa noção de espacialidade dos alunos e de suas formas de representar o seu lugar e trabalhar na conscientização dessa espacialidade para além do campo apresentado pelo livro didático.

Durante a pesquisa na escola, nos textos produzidos pelos alunos nas oficinas em que eles descrevem a família, é comum: morar com a mãe e um padastro, possuir vários irmãos, mas apenas alguns morarem juntos, morar com avós ou outros familiares. São histórias de dificuldades e carências de diversas ordens. E devem ser trabalhadas pela escola e pela Geografia escolar.

Os alunos, como relataram os professores nas entrevistas, têm histórias de uma vida difícil, às vezes, falta apoio familiar à vida escolar, o que prejudica o desenvolvimento deles. Em entrevista com os professores e acompanhando as atividades com os alunos, nota-se o quanto os alunos, em geral, têm dificuldade para ler e escrever. Outros problemas como evasão e repetência são comuns na escola do campo.

A Geografia aparece bastante associada ao lugar, concepção desenvolvida pelo livro didático adotado na EMMBS e pelo trabalho do professor. Os alunos a partir do desenho indicam que têm a compreensão do seu cotidiano e do mundo alargado pela Geografia, mas o ensino de Geografia precisa contemplar essa realidade e a cartografia, o mapa mental são instrumentos importantes para que os alunos compreendam sua realidade espacialmente de acordo com cada faixa etária. Enfim, todos os temas aqui lançados são desafios para a Geografia escolar ao lidar com a complexidade do lugar na sua relação com o mundo.

O ensino de Geografia na EMMBS tem um leque de possibilidades para ensinar a partir do lugar, para envolver de fato os alunos no processo ensino-aprendizagem, para que a escola, a Geografia, as aulas sejam interessantes para o aluno, que ele goste e se interesse em aprender, desde que aprender seja compreender-ser parte desse processo, situar-se em seu lugar e compreender seu lugar no mundo. Os eixos propostos podem ser desdobrados em atividades a serem desenvolvidas pelos professores, em seu planejamento, para isso é necessário comprometimento com a educação e também é fundamental apoio financeiro para as escolas do campo, cabendo ainda reconhecimento social do trabalho do professor nas escolas do campo, é uma luta que deve ser tomada pela escola, em seu Projeto Político Pedagógico que norteie um ensino no campo comprometido com o fortalecimento das identidades, pertencças, representações, dentre outros vínculos territoriais de seus moradores, ensinando a partir do lugar.

A tese mostrou o crescimento econômico, industrial e urbano do município de Catalão, desde os anos de 1970. Esse crescimento e a modernização da agricultura provocaram novas e complexas relações campo-cidade. Novos arranjos produtivos se desenvolveram no campo e na cidade e também novas demandas. A educação e o ensino de Geografia não atendem à essas novas demandas, há desencontros entre o que o Estado propõe

na forma de leis e a realidade do lugar, principalmente quanto a educação no campo, não há leis e diretrizes específicas para esse ensino.

Os professores têm dificuldades de fazer uma leitura dessa realidade e ensinar a partir dela, a escola precisa de um PPP que fortaleça as relações entre a escola e a comunidade e que estabeleça diretrizes para o ensino na comunidade, propondo ações para o trabalho coletivo e interdisciplinar no campo, fortalecendo e mostrando as necessidades do campo, cobrando leis específicas para esse ensino.

O lugar é o espaço vivido e revela vínculos territoriais das pessoas, emergindo na escola como categoria fundamental para o ensino de Geografia, juntamente com as vivências que os alunos trazem consigo, as relações que estabelecem com esse lugar. E, entre o que é proposto pelo Estado e as demandas do lugar, acontece a prática geográfica na EMMBS, em meio aos desencontros. A Geografia na EMMBS cumpre um papel positivo no processo ensino-aprendizagem com seus alunos e com o lugar, os alunos expressam as suas identidades como a escola, principalmente a partir das atividades, nas respostas aos questionários, nas entrevistas. Mas, muito ainda há que se avançar para que os saberes desses alunos sejam considerados pela escola, pela Geografia, numa proposta que parta do ensino do lugar.

Nesse sentido, diante das observações feitas na escola, foram propostas atividades e procedimentos que pudessem contemplar um pouco mais dessa complexidade do lugar, explorando as contradições existentes na comunidade, bem como as potencialidades para o ensino de Geografia na escola e também abrindo novas possibilidades para a escola ler o lugar e ensinar a partir dele. Diante do exposto até aqui, algumas considerações são apontadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi importante para o conhecimento da escola *no/do* campo, analisar o que é oficialmente proposto pelo Estado, leis e diretrizes que regem o ensino, a prática na escola, e aquilo com que se depara na realidade da Comunidade Cisterna da qual fazem parte seus alunos com suas identidades, representações, seu cotidiano. Assim, destaca-se o lugar como importante categoria de análise geográfica no processo ensino-aprendizagem de Geografia na escola, visto que é nele que a vida se realiza. O lugar é onde chegam as imposições sócio-espaciais, que em geral se revelam padronizações e de onde emergem possibilidades que a Geografia escolar deve incorporar em sua prática.

Os desafios foram inúmeros! Os grupos de estudo no Laboratório de Geografia Cultural e Turismo da Universidade Federal de Uberlândia foram fundamentais. Ler, entender, compreender a teoria, estudar e estudar, tarefa difícil. Nos trabalhos de campo, ora o Sol, ora a chuva, que nem sempre permitiu chegar até a escola. A busca por informações, as entrevistas, questionários, vários foram os movimentos, as idas e vindas ao processo de conhecimento da prática geográfica na EMMBS. Esse momento é o de concluir, mas não de fechar, de dar por acabada a discussão, é o momento de ampliá-la. Nesse sentido, é importante retomar o problema central da pesquisa e debater os resultados alcançados e as possibilidades apontadas.

No processo ensino-aprendizagem de Geografia na escola do campo é preciso decifrar a importância do lugar e as possibilidades de aprendizado que ele pode revelar, como o lugar educa e aponta caminhos para um ensino de Geografia comprometido com a formação para a cidadania. É possível ensinar o mundo a partir do lugar. Eis um desafio lançado. Foram encontradas diversas pesquisas sobre a Comunidade, sobre a escola, o processo de formação da escola. Além disso, as discussões sobre o *lugar*, na Geografia, têm ganhado força nos últimos anos, bem como no processo ensino-aprendizagem. Logo, há um significativo referencial bibliográfico que foi explorado durante a pesquisa.

O lugar Comunidade Cisterna foi descrito e analisado sob a ótica dos usos dos espaços e das atividades desenvolvidas na Comunidade, além da sua cultura material e imaterial. No lugar, destaca-se a diversidade sócio-cultural e de relações de trabalho que revelam possibilidades ao ensino de Geografia.

Considerou-se o aluno que chega até a EMMBS. Como morador desse campo em transformação, é o aluno que possui acesso a tecnologias como celular, *videogame*, televisão, rádio, que vai à cidade fazer compras, que acompanha os pais nas feiras da cidade para vender

seus produtos, enfim, o campo e o camponês atuais não são mais os mesmos de anos atrás, que viviam no isolamento e quase não tinham acesso aos produtos e serviços da cidade. O campo brasileiro atual é, portanto, um espaço metamorfoseado e complexo, como se observou na Comunidade Cisterna.

Esse campo atravessado pelo global, como no caso da Comunidade Cisterna, no entanto, possui uma dinâmica própria expressa no modo de vida e na cultura dos seus moradores, singularizando o lugar. E esse aluno, morador desse lugar complexo, singular e clivado pelo global, é um dos sujeitos da EMMBS e do lugar.

A escola oferece de um modo geral, ao aluno, um ensino aos moldes urbanos, a escola urbana se reproduz no campo. A educação no campo no Brasil ao longo do tempo nunca foi adequadamente proposta e praticada. O Estado se preocupava apenas em alfabetizar o aluno do campo, ou para lá retê-lo ou para prepará-lo como mão-de-obra para o mercado agroexportador e ainda para o trabalho urbano e como consumidor. Não houve, ao longo da história do ensino brasileiro, uma preocupação com os anseios e as necessidades de educação do homem do campo, no campo.

O Estado, importante agente na promoção da educação brasileira ao longo do tempo, nas últimas décadas do século XX, assume o papel de gestor de uma educação que se caracteriza pelo movimento de descentralização centralizada. É a presença-ausência do Estado. Ele se faz presente através das leis, diretrizes, do livro didático, mas descentraliza a gestão administrativa e financeira das escolas, repassando as responsabilidades para os estados e municípios que, por sua vez, firmam parcerias com empresas privadas, como empresas. O neoliberalismo chega até a escola e a privatização é um dos seus principais traços.

As leis e diretrizes que chegam até a EMMBS são as mesmas que chegam até as escolas da cidade. Não há diretrizes específicas para o ensino no campo e nem há preparo próprio para os professores que vão trabalhar no meio rural. A grade curricular, a carga horária, o sistema de avaliação são os mesmos da escola da cidade. Enfim, reproduz-se o modelo urbano de ensino no campo, as leis não contemplam as necessidades dos alunos do campo.

No entanto, esse modelo urbano de educação que chega até a EMMBS, se depara com alunos e professores que trazem vivências, experiências cotidianas, uma bagagem cultural. E, no tensionamento de forças entre o que é proposto pelo Estado para a escola e as vivências dos alunos e professores, na realidade da escola e do lugar, é produzido o ensino de

Geografia na prática e nele residem possibilidades, conteúdos que devem ser explorados pela escola.

A escola, como instituição burocrática tem que cumprir as leis que chegam até ela. O Projeto Político Pedagógico, como no caso da EMMBS, foi feito para cumprir a legislação, não apontando diretrizes específicas para o trabalho de educação no campo. O currículo é outro instrumento importante nesse processo e que, no entanto, se limita a uma reprodução dos PCNs, não havendo uma discussão política sobre sua importância. Desse modo, eles também não consideram o campo, seus conflitos e o modo de vida dos alunos que nele vivem.

No processo de ensino-aprendizagem há vários elementos implicados e que não podem ser confundidos uns com os outros: currículo, conteúdo, didática, procedimentos metodológicos (metodologia), teorias de educação, dentre outros. Todos esses elementos só podem ser valorizados nas ações de educação pelo método, caminho escolhido para encontrar, compreender e demonstrar o real. O desencontro que há entre escola e seu sujeito aluno, entre as práticas escolares e a vida cotidiana dos alunos de que trata Arroyo (2004) foi historicamente construído, por intermédio de políticas, leis e diretrizes educacionais. Nas escolas do campo, os saberes e os fazeres dos alunos que são também sujeitos do campo não são totalmente considerados no processo ensino-aprendizagem. A escola do campo, muitas vezes, simplesmente reproduz o processo ensino-aprendizagem estabelecido para o espaço urbano. Diante desta situação, conclui-se a pesquisa trazendo apontamentos metodológicos que, espera-se, contribuam para um ensino de Geografia comprometido com os interesses dos sujeitos do campo, não que eles já não tenham sido colocados ao longo do texto, mas porque intenciona-se aqui sistematizá-los.

Mesmo com o elevadíssimo grau de urbanização verificado no Brasil atualmente – o Município de Catalão, segundo o censo de 2010 do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem mais de 82% da população no meio urbano – e de outras transformações sócio-espaciais é preciso haver preocupação com a educação no campo.

O campo e o rural não foram extintos pelo capitalismo como afirmam muitos autores. Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1986), o próprio capital cria e recria condições para sua existência. O movimento capitalista sobre o campo se acelerou com a Revolução Verde, nos anos de 1960, as tecnologias e as novas formas de produzir chegam ao campo. As relações capitalistas de produção vão se territorializando no campo, o campesinato continua, não sem ter que adaptar-se, como pode ser comprovado na Comunidade Cisterna.

Aquilo que afeta diretamente o vivido pelos alunos afeta o trabalho de ensino-aprendizagem escolar. Se o capitalismo, em dado momento, muda de interesses ou de

estratégia, a escola muda para atender aos interesses do capital, mas não tenta mudar para se adequar aos seus sujeitos alunos.

Como o sujeito do lugar carrega o lugar nas suas ações e reações, ele deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma formação geográfica que capacite os alunos a fazerem boas leituras geográficas do mundo, e do mundo deles, para, então, agirem sobre esses mundos conscientemente.

O livro didático é um importante instrumento no processo ensino-aprendizagem. Apesar de muitos avanços, principalmente considerando os estudos sobre o conceito de lugar, ele não trata da questão do campo em sua profundidade, não adentra o cerne da questão agrária, da luta pela terra, dos conflitos, da cultura e do modo de vida no campo, dos camponeses. A visão de um campo que se moderniza pela técnica, que produz para atender às demandas da cidade e que se esvazia é o conteúdo dos livros didáticos de Geografia. E, infelizmente, muitos professores utilizam apenas esses conteúdos dos livros didáticos para o trabalho com os alunos das escolas do campo.

As aulas de Geografia não contemplam amplamente como poderiam, por uma série de fatores apresentados ao longo da tese, as situações sócio-espaciais vividas no lugar e na escola, o ensino ainda está distante da realidade dos alunos. A escola cumpre seu papel de instituição: reprodução dos interesses capitalistas. Entretanto, os professores e alunos, no processo ensino-aprendizagem trazem suas leituras de mundo e produzem-nas, mesmo dentro do espaço homogeneizado, normatizado, programado, o instituinte tem e traz a possibilidade de reação. A escola, a família, a comunidade, o modo de vida, o lugar, os sujeitos do lugar são afetados nas relações que estabelecem pelo global, pelo externo. Mas, nada nem ninguém é sujeitoado totalmente.

As possibilidades para esse enfrentamento é ler o lugar e ensinar Geografia a partir dele, confrontando os conhecimentos científicos e cotidianos que os alunos trazem das suas vivências. Partindo da compreensão do lugar é possível entender o mundo.

Para Castellar (2005), nos últimos anos, as preocupações e discussões sobre o processo ensino-aprendizagem levaram os educadores a tomar posição em relação ao fazer pedagógico, ou seja, em relação ao que se ensina, como se ensina e, pode-se acrescentar, a quem se ensina. Isso foi verificado na Geografia da EMMBS, os avanços e os resultados positivos que ela tem na escola, embora ainda tenha que avançar diante da complexidade do lugar e do seu ensino.

A educação em Geografia pode obter êxito trabalhando com a ideia de espaço nas suas dimensões cultural, econômica, ambiental e social, a partir da qual os fenômenos

geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, conceitualmente, através das diversas práticas e das representações sociais (CASTELLAR, 2005).

Cavalcanti (2002) considera fundamental que o professor tenha uma firme concepção de educação e de Geografia, que tome uma posição metodológica e, acrescenta-se, política, frente ao processo de produção de conhecimento e aos conhecimentos que são produzidos de forma que eles sejam comprometidos com a formação para a cidadania. Nesse sentido, aponta-se como caminho a postura metodológica do comprometimento com o lugar e com as relações que se efetivam a partir dele e para além dele. Em suma, ensinar Geografia a partir da realidade dos alunos e em que a escola se insere.

Nos pares dialéticos diversidade e singularidade, cidade e campo, local e global, dentre outros que se apresentam no cotidiano dos alunos, devem ser considerados os modos de vida, os espaços simbólicos, os sentimentos de pertencimento e de identidade, os usos e as representações feitas do lugar em que se vive, do vivido e não apenas do viver, dos instituintes e não apenas do instituído e das intuições. O aluno, assim, poderá compreender que o seu modo de vida tem valor inestimável de alternativa ao modo de vida da sociedade contemporânea, que não é único.

Solidariedade, fraternidade e respeito às diferentes crenças, etnias, culturas e conhecimentos são condições para promover um ensino realmente transformador e comprometido com os seus sujeitos. Para Paulo Freire (2000), esse ensino significa o desenvolvimento de uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro e da sacralização do mercado.

Todo processo de produção de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de educação precisa incorporar urgentemente o indispensável comprometimento ético com “a gente”, o sujeito do ensino, o aluno, a partir do seu lugar vivido, seu cotidiano, dos instituintes com os quais convive e das suas relações com o mundo. Uma ética preocupada em identificar os princípios de vida, que proporcione consciência do sentido de respeitar e valorizar as diferenças, de garantir o pleno desenvolvimento da vida humana.

O Estado é o que chega até a escola, seja por intermédio do poder local, municipal ou da união, ele chega impondo leis, diretrizes, da entrega de livros, de cadernos, ele chega trazendo a tendência a homogeneização. Mas essa tendência não se realiza totalmente na escola. O aluno com seus saberes e fazeres, o contexto sócio-espacial e cultura em que a escola se insere são elementos reveladores da necessidade de uma escola e de um ensino de Geografia diferentes, para além da mera reprodução de conhecimentos prontos. Nesse

processo, é fundamental que a escola se posicione, em seu PPP, sobre que aluno ela atende, qual é a sua realidade e que tipo de ensino a escola pretende promover junto a esse aluno.

A educação geográfica, segundo Callai (2011) deve ir para além de ensinar a Geografia, ela deve tornar os conteúdos significativos para as vidas dos alunos. Nesse sentido, como a Geografia da EMMBS pode se tornar significativa na vida dos seus alunos é um grande desafio a ser enfrentado pelo professor de Geografia e pela escola como um todo. A Geografia na escola, então, deve reconhecer o lugar no processo ensino-aprendizagem, porque a vida do aluno se realiza no lugar e, nele, deve-se reconhecer o diferente, a diversidade que, conectada ao global pelas redes que a interceptam tende a promover a homogeneização, proposta discutida durante a tese.

Um passo fundamental para o reconhecimento do lugar no processo ensino-aprendizagem é ler e compreender o espaço da escola. Entender qual o significado do lugar para as pessoas que nele vivem, as apropriações, os usos, os territórios e as territorialidades nele estabelecidas nas disputas territoriais. Perceber como é esse lugar onde a escola se insere e a sua conexão com o mundo, isso é importante pois é no lugar que os sujeitos realizam suas práticas, suas escolhas, suas ações e estas se refletem no mundo.

Contudo, compreender essa Geografia do lugar e ensiná-la na escola é um desafio posto nos dias atuais. Outro importante passo, segundo Callai (2011) é refletir sobre os conteúdos na escola sob essa perspectiva, os conceitos geográficos para a leitura do lugar, conectado ao mundo. No entanto, apenas mudar os conteúdos não implica em práticas inovadoras ou na abrangência das necessidades dos alunos, é preciso ir além, pensar em metodologias de ensino, na linguagem, no método de trabalho para alcançar de fato os alunos. Os PCNs trazem uma série de inovações que, no entanto, ficam em sua maioria nas leis, não adentram as escolas, nem o ensino de Geografia e, além de terem avançado em alguns aspectos, ainda há muito o que avançar.

Desse modo, o eixo norteador das proposições aqui apontadas perpassam pelo fato de que a escola e nela o ensino de Geografia têm o papel de fortalecer as identidades, fazer com que os alunos possam ler, compreender o lugar em que vivem, o mundo e levar seus conhecimentos para suas casas, conscientes e conscientizando as pessoas sobre a importância de agirem como cidadãos. Durante a pesquisa, as falas dos entrevistados revelaram que a Comunidade não é forte, não tem um poder de reivindicação para as suas necessidades, não é unida pela sua melhoria. A escola e a Geografia escolar, nesse sentido, podem fortalecer a Comunidade em sua organização, reivindicações. É no lugar, com seus significados, com sua paisagem, com sua cultura, que ocorrem as ações e reações, que se estabelecem relações, que

se formam territórios e territorialidades. O campo e o lugar escola, desse modo, revelam possibilidades mas que precisam ser lidas, exploradas e ensinadas pela escola, pela Geografia.

O trabalho de campo é fundamental para o processo ensino-aprendizagem de Geografia na escola, no entanto, ele deve ser fundamentado teórico e metodologicamente para que ele não seja apenas um passeio com os alunos, que ele realmente possa trazer o envolvimento da escola com a Comunidade, trazer os vários aspectos sócio-espaciais do lugar para a escola, para as aulas de Geografia.

Os alunos da Comunidade Cisterna fizeram apresentações teatrais na escola e em outros lugares sobre a cultura do lugar, do camponês, levando elementos dessa cultura às pessoas, utilizando-se da música, do teatro, dos poemas produzidos por eles. A música, a dança, o teatro, a literatura, o gibi, dentre outros, são linguagens importantes e que devem ser utilizadas pela Geografia na escola. Todas as formas de manifestação cultural são exercícios de cidadania, revelam os elementos do lugar e devem ser conteúdos da Geografia escolar, pensando em que Geografia se quer e se pretende ensinar e que tipo de cidadão se quer formar, o cidadão consumidor ou o cidadão consciente das suas ações no lugar e no mundo. Nesse sentido, não basta que a escola desenvolva essas ações, incorpore essas linguagens, elas precisam estar em acordo com os objetivos da educação que se pretende realizar..

No ensino que valoriza o lugar, os saberes e fazeres passados de geração em geração são importantes para a compreensão da cultura desse lugar e a sua evolução ao longo do tempo. A capoeira, manifestação artística típica da cultura nordestina foi feita uma oficina na escola, devido à presença dos migrantes nordestinos na Comunidade. Esses são elementos fundamentais para o trabalho interdisciplinar na escola, mas, devem ir além da necessidade de cumprir alguma lei ou diretriz, eles devem fazer parte dos conteúdos no ensino-aprendizagem da escola, fornecendo ao aluno elementos para que ele compreenda sua realidade, a história do lugar em que vive e nele possa atuar e fazer escolhas conscientes.

Nas ações cotidianas, a programação e o atendimento às normas podem cooptar as alternativas encontradas, postas em prática ou não, o que não impede que essas ações/reações sejam tomadas como proposta metodológica, conjuntamente pela comunidade escolar e não só pelo professor como uma proposta de educação a partir do lugar e dos seus sujeitos.

Um dos desafios da pesquisa foi, durante a observação participante na escola, perceber e interpretar as possibilidades de ensinar Geografia a partir do lugar, que resulta de um processo de interações entre os diversos sujeitos da escola e como ele se efetiva. Na educação e na Geografia escolar é preciso desvelar as matrizes formadoras dos sujeitos para

se fazer uma educação emancipatória, que articula o cotidiano didático-pedagógico e a intervenção social na realidade posta.

Segundo Miguel Arroyo (2004), no cotidiano didático-pedagógico é preciso reconhecer os educandos como habitantes legítimos da escola, como sujeitos do lugar “escola” do lugar, neste caso, do campo, um lugar do mundo, e criar condições para que eles a ocupem como seu território e possam produzir conhecimentos sobre o lugar e o mundo, sobre si mesmos e para si mesmos e para a sociedade.

Nesse sentido, Harvey (2000) aponta a tese de se pensar e ler, na produção do espaço humano, a produção de uma Geografia da esperança. O ensino de Geografia pode contribuir, dessa forma para a leitura dessas espacialidades e também para o ensino a partir dela, utilizando dos seus conceitos-chaves para formar cidadãos conscientes de suas ações no espaço.

A pesquisa, nesse sentido, revela, segundo Lefebvre (1976), o movimento do possível que se realiza na escola, no ensino de Geografia; nesse movimento, todavia, no embate entre o programado e o que lhe escapa, não há um último ato, porque, segundo o autor, a presença da esperança, ela mesma um vir a ser, se estabelece em lampejos que se integram à dialética do mundo.

Nesse sentido, entende-se que o ensino-aprendizagem de Geografia na escola se faz num processo dialético entre o programado, atravessado pelas redes sociais do nosso tempo no confronto entre as representações e usos dos professores e alunos que, em um dado momento do ensino, escapam ao que é programado, apontando as possibilidades para um fazer geográfico diferente, específico. Cabe à escola, ao professor, compreender essa dialética e atuar no sentido de trazer novas possibilidades de ensino que venham ao encontro dos anseios dos alunos, construindo uma Geografia da Esperança, esperança de que esses alunos e alunas possam ser cidadãos conscientes de suas escolhas, fazendo uma leitura da sua realidade e do mundo e nele agindo com ética e dignidade. Esse é o papel da Geografia na escola, promover a cidadania, e acredita-se que o ensino de Geografia à partir do lugar é o caminho teórico e metodológico para essa construção.

Do lugar os sujeitos promovem suas ações políticas no mundo. No lugar se estabelecem as relações mais próximas entre os indivíduos. No lugar se encontra, em meio à rotina programada da vida, aquilo que escapa, que permanece e que revela o diferente, o único. É preciso entender o lugar para entender o mundo. O lugar se afirma no global mas o supera. A Geografia do lugar é um caminho metodológico para o ensino, mas apresenta inúmeras possibilidades que devem ser pesquisadas para se promover o avanço do

conhecimento. Na EMMBS é preciso avançar no ensino que nela acontece e construir uma proposta que realmente contemple os anseios da comunidade, da vida no campo.

A escola e nela o ensino de Geografia têm o papel de fortalecer as identidades, fazer com que os alunos possam ler, compreender o lugar em que vivem, o mundo e levar seus conhecimentos para suas casas, conscientes e conscientizando as pessoas sobre a importância de agirem como cidadãos conscientes. A escola e a Geografia escolar, nesse sentido, podem esclarecer a Comunidade fornecendo elementos para agirem como cidadãos conscientes em sua organização e reivindicações.

Em meio a essa situação acontece na EMMBS a prática geográfica. Os professores encontram dificuldades em ler o lugar de vivência do aluno, compreender a complexidade do campo e da Comunidade Cisterna e, nesse sentido, reproduzem conteúdos geográficos, tendo como referência o livro didático e as diretrizes que chegam à escola para serem cumpridas. Professores revelam a falência do processo educativo no Brasil: sobrecarga de trabalho, salários defasados, desvalorização e desmotivação. Nesse contexto, na escola do campo, na EMMBS tem-se como tendência um ensino de Geografia do livro didático, da cidade.

Os alunos trazem para a escola suas representações, identidades, cultura, religião, tradições, hábitos, costumes próprios, únicos, embora clivados pelo moderno. Nos textos, desenhos, atividades, conversas, eventos da escola, na pesquisa, os alunos revelam suas representações e interpretação do lugar.

Os resultados dos trabalhos de campo mostram que a padronização e a homogeneização impostas pela modernidade, globalização e por intermédio das diversas redes sociais e políticas públicas, por mais que seja eficiente o Estado, não se generalizam no lugar, na Comunidade Cisterna nem na EMMBS. As singularidades, as diversidades e as pluralidades que existem mostram que a padronização não é a única via possível para a (re)construção da sociedade.

Discussões feitas, pode-se retomar os questionamentos feitos no início deste trabalho, apontando encaminhamentos. O primeiro questionamento: é possível compreender a educação e o ensino de Geografia a partir do lugar? Durante a pesquisa ficou claro que não só é possível compreender a educação e o ensino de Geografia a partir do lugar, bem como esse é um conceito-chave fundamental para a educação geográfica que deve ser priorizado no ensino. Compreender o lugar para entender o mundo. A tese mostra que se reproduz no campo da Comunidade Cisterna, através da EMMBS, uma educação aos moldes urbanos, um ensino de Geografia que não contempla totalmente os anseios relativos a realidade vivenciada pelos

alunos que vivem no campo, embora a escola tenha algumas ações e atividades voltadas para essa realidade, ainda há que se avançar em conteúdo, em metodologia, politicamente. Ou seja, na escola são desenvolvidas atividades durante as aulas de Geografia voltadas para o lugar, considerando as vivências dos alunos. Há avanços, há retrocessos, há possibilidades. A pesquisa apontou as contradições no campo, os conteúdos em metodologia e em políticas públicas que considerem o campo brasileiro em suas especificidades.

Nas escolas do campo é necessário que sejam desenvolvidas atividades durante as aulas de Geografia voltadas para o lugar, considerando as vivências dos alunos. Há avanços, há retrocessos, há possibilidades. A pesquisa apontou as contradições no campo, os conteúdos que a Comunidade tem e que devem ser explorados pelas diversas linguagem e metodologias geográficas.

Nesse sentido, é fundamental que a escola incorpore no processo ensino-aprendizagem os conhecimentos cotidianos que os alunos trazem de suas lidas, da vida no campo, da cultura camponesa e os confrontem com os conhecimentos científicos, produzindo um conhecimento que seja interessante para os alunos, que os preparem para uma leitura crítica da sua realidade para, desse modo, compreendendo a dinâmica da sociedade, poderem agir para promoverem as transformações necessárias. Nesse sentido, a escola precisa enfrentar a problemática do lugar no contexto atual, compreendendo o lugar, os sujeitos para quem se ensina. O lugar precisa ainda ser relativizado no contexto do global e ensinar a partir dele e para além dele.

É preciso considerar o local a partir das suas relações, inclusive na dimensão do global. Isso significa pensar o campo em uma perspectiva dialética na educação geográfica escolar. O livro didático de Geografia tem avançado nas discussões sobre o lugar, no entanto, o papel do professor é fundamental para ampliar essa discussão, aproximando esse conhecimento da realidade dos alunos.

A cultura nordestina e portuguesa no lugar, dos moradores mais antigos do lugar, o histórico do lugar, a cultura camponesa da produção, o trabalho das mulheres no campo, a culinária, o meio ambiente no lugar, as degradações sociais e ambientais de várias ordens, a condição das mulheres, dentre tantos outros elementos, não se esquecendo da festa, a cavalgada são elementos que singularizam o lugar, a Comunidade Cisterna. Esses elementos podem e devem ser incorporados na cultura da escola, incluídos no conteúdo escolar.

Todas essas discussões levam a alguns apontamentos para a prática geográfica nas escolas do campo. O desafio é grande, mas o trabalho com o lugar se revela no possível. O primeiro desafio a ser enfrentado pela Geografia das escolas do campo é político. As análises

das diretrizes, do livro didático e do Projeto Político Pedagógico da EMMBS mostram a necessidade de a escola com todos os seus sujeitos se organizar politicamente. Os avanços já conseguidos para as escolas do campo aconteceram via pressões políticas dos movimentos sociais de luta pela terra.

Assim, a escola do campo precisa se assumir, estabelecer uma identidade, utilizando dos instrumentos que possui. Estabelecer diretrizes, traçar um PPP que trate da realidade dos seus alunos, das suas demandas, com a participação da comunidade escolar, que inclui o entorno, e a partir disso pressionar o poder público para que mais mudanças ocorram, para que a educação do campo realmente aconteça para os sujeitos que nele vivem.

Os professores precisam ser valorizados, se organizarem, atuarem através dos sindicatos, estabelecerem representatividade, reivindicar, ter força como categoria, não reproduzir apenas o que lhes é dado e sim participar ativamente do processo de construção do conhecimento geográfico na escola e reivindicar permanentemente melhorias junto ao poder público, buscando participação na elaboração de leis e diretrizes.

Outro desafio para as escolas do campo, partindo das análises da EMMBS, é de ordem epistemológica. A Geografia precisa se afirmar como matéria de ensino. Escola e universidade devem se aproximar. Os professores precisam ter uma formação inicial e continuada de qualidade. É fundamental que os professores acompanhem os avanços na ciência, a Geografia que é produzida e que levem essa Geografia, numa linguagem que seja adequada aos seus alunos, para a escola, onde se encaixa o terceiro desafio que é o pedagógico.

O desafio pedagógico é trazer a Geografia atual, da linguagem científica para a realidade e o contexto dos alunos que vivem no campo. Mais do que isso, o professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem precisa reconhecer os conhecimentos prévios dos seus alunos, ler a realidade em que eles se inserem e trazer para as aulas de Geografia esses saberes e fazeres, essas vivências. Para isso, é fundamental que o professor tenha uma nítida visão de mundo e de Geografia, escolha um método e planeje suas aulas de acordo com os objetivos propostos. Os livros didáticos adequados e todos os outros recursos a que podem ser utilizados na prática geográfica na escola do campo devem ser disponibilizados.

A escola deve, então, atentar-se, segundo Callai (2011) a alguns aspectos. O primeiro deles para quem se destina ensinar e aprender Geografia? Pensar nos sujeitos envolvidos, as demandas da Comunidade, quem é o professor de Geografia e o contexto cultural em que a escola se insere e, assim, entender qual é a importância e a contribuição da Geografia em suas vidas. Apontar os objetivos do ensino de Geografia na escola,

considerando a relação local/global nesse processo, situando o aluno na compreensão do espaço.

Além desses aspectos a autora acrescenta a importância das estratégias de ensino de Geografia na escola, como efetivar a aprendizagem, construindo um olhar espacial considerando o cotidiano dos alunos e a realidade em que a escola se insere. Callai (2011) destaca a importância da escala de análise, do uso do mapa como possibilidade de pensar a espacialidade. Desse modo, a Geografia na escola pode contribuir para a produção de representações locais e do mundo, o uso das novas linguagens associadas aos conceitos-chaves da ciência geográfica, a questão ambiental partindo dos elementos do espaço construído, trazendo para a escola e para as aulas de Geografia os problemas da sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R. Pluriatividade: uma noção válida para a análise da realidade agrária brasileira? In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Agricultura familiar: realidades e perspectivas**. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2001. cap. 4, p. 149-178.

ANDRADE, R. B. de. **Religiosidade e modos de vida: a (re)construção do lugar na comunidade rural Tenda do Moreno em Uberlândia – MG**. 2007. 217 f. Dissertação (Doutorado em Geografia) – Programa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

ANDRADE, M. C. de. **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ANDRADE, M. R. et alli. **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____. Territorialidades, Desterritorialidades, Novas Territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1996. p.213-220.

ARROYO, M. G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.

BATISTA de DEUS, J. **O Sudeste Goiano: as transformações territoriais da desconcentração industrial brasileira**. 2002. 364 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOURDIN, A. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRANDÃO, C. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

_____. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. **Plantar, Colher, Comer:** um estudo sobre o campesinato goiano. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

_____. **O que é educação?** 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007, 116 p. (coleção primeiros passos).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL/MEC. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997. Disponível em <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 08 mar. de 2010.

BRASIL/MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/MEC 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p.32, abr./2002.

CALDART, R. S. **A pedagogia da luta pela terra:** o movimento social como princípio educativo. Texto produzido para a 23ª Reunião Anual da ANPED – on line no site: www.mst.br

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

_____. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.125-144.

_____. **Escola pública popular:** uma proposta para o meio rural. Porto Alegre: Encontro Estadual de Educação do CPERGS, 1995. Mimeografado.

BRAUN, A. M. S. **Rompendo os muros da sala de aula:** o trabalho de campo como linguagem no ensino de Geografia (2005). Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, junho de 2005 – UFRS.

CALLAI, H. C. **A geografia e a escola:** muda a geografia? Muda o ensino? In: Revista Terra Livre, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

_____. (org.). **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 – 320p.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia, práticas e textualizações do cotidiano.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p.83-131.

_____. Espaço geográfico escola e seus arredores – descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, H. C. (org.). **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. pg. 61-74.

CAMPOS, M. M. M. **Pesquisa participante**: possibilidades para o estudo na escola. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas 49 (mai. 1984).

CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____.(org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996. 150 p.

_____. (org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Uma leitura sobre a cidade. In. **Cidades**: Revista Científica. Grupo de Estudos Urbanos. Vol.1, n.1, 2004. Presidente Prudente, 2004.

CASTELLAR, S. (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade. Tradução: Klaus Brandini Gerhardt. 5. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. v.2.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A Questão do Livro Didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em Sala de Aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis:Vozes, 1996.

CHAVEIRO, E. F. **A vida é um engenho de passagens**. Goiânia: Descubra, 2005.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural** (Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta). Florianópolis, Editora da UFSC, 1999.

CORRÊA, R. L.. Espaço, um Conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L.(Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-47.

_____; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução a Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

COSTA, C. L. **Cultura, religiosidade e comércio na cidade**: a festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário em Catalão-Goiás (2010). 2010. 223 f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSTA, C. L. da. **Catalão – GO**: um estudo das estratégias espaciais recentes.2004. 115 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. P. de M. **Escola família agrícola de Orizona (GO):** uma proposta de educação camponesa. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão, Catalão, 2011.

FERREIRA, I. M. **O afogar das veredas:** uma análise comparativa espacial e temporal das veredas do Chapadão de Catalão (GO). 2003. 242 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

FLORES, M. M. L. **Escola nucleada rural:** histórico e perspectivas Catalão/ GO (1988-2000). 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade** . 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 29^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. Elanefurtado@Webcaboc.com.br; ed_furtado@vol.com.br, 2006.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARCIA, V. P e BELLUCCI, B. Projeto RADIX raiz do conhecimento: **Geografia, 6º ano**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

_____. Projeto RADIX raiz do conhecimento: **Geografia, 7º ano**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

_____. Projeto RADIX raiz do conhecimento: **Geografia, 8º ano**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

_____. Projeto RADIX raiz do conhecimento: **Geografia, 9º ano**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. (Coleção educação contemporânea. p. 45-59.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. 198p.

GIROTTI, E. D. **Escola, lugar e poder: as aventuras de um professor-pesquisador entre o subúrbio e a periferia** (2009). 228f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Alfabetização e a Pedagogia do Envolvimento Político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura da Palavra, Leitura do Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002. (Coleção Pesquisas).

GOMES, P. C. C. **Geografia e Modernidade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GONÇALVES, G. B. B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, J. R. A autonomia dos componentes curriculares da educação básica: o caso da geografia escolar e sua relação com a disciplina de referência. In: **Boletim Goiano de Geografia**, v. 27, n.2, jan./jun. 2007.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. 198p. P. 65 – 92.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, S.. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas T. da Silva. RJ: Ed. DP&A, 2003.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Espaços de Esperança**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 382 p.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. Ed. Barcelona, Ediciones Península, 1994.

HOLZER, W. Paisagem, Imaginário, Identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.149-168. (Série Geografia Cultural).

IBGE. **Censo Agropecuário de Goiás**. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acessos em novembro e dezembro de 2012.

LAKATOS, I. **La metodología de los programas de investigación científica**. Alianza Editorial. 1989.

LEITE, S. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução: Alcides João de Barros. São Paulo: Editora Ática, 1991. Série Temas, volume 24. Ano original – 1968.

_____. **Introdução à modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. 407 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, V. B. de. **Os caminhos da urbanização/mineração em Goiás: o estudo de Catalão (1970-2000)**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

_____. **A indústria mineradora e a produção do espaço urbano em Catalão 1970-2000**. Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos (ENG). Porto Alegre, 25 a 31 de junho de 2010.

LOMBARDI, J.C. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO JR., Armando. (Org.) **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 157 – 168.

_____. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: _____. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCAS, R. E. A. **Política Educacional e Educação do campo: um estudo de caso no assentamento de reforma agrária – Glória – município de Pedras Altas/RS**. (2008). 194 f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. M. **Educação Rural no Brasil: O Que Mudou Em 60 Anos?** Em Aberto Brasília, 1982, ano 1, n.9, pp. 27-33.

MANTOVANI, K. P. **O programa nacional do livro didático – PNLD – impactos na qualidade do ensino público**. (2009). 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história da modernidade anônima**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

_____. (org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. Observação e entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em geografia agrária. In: RAMIRES, J. C. de L. ; PESSÔA, V. L. S (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis Editora, 2009. p.279-291.

MEC/CNE. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 2003.

MENDONÇA, M. R. **A questão regional e o campesinato: a alhicultura em Catalão (GO)**. 233 f. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

MEDINA, N. M., SANTOS, E. da C. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 231p.

MENDES, E. de P. P. **A Produção rural familiar em Goiás: as comunidades rurais no município de Catalão (GO).** 294 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005

MOLINA, M. C. Articulação por uma Educação do Campo. In: **V ENEG – Encontro Nacional de Ensino de Geografia.** Presidente Prudente, 20 a 24 de julho, 2003. (CD ROM).

MORAES, A. C. R.. **Geografia: pequena história crítica.** 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso.** Para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MOREIRA A.F.B; SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 1, p. 7-37

NABARRO, S. A. **Questão Agrária e Livro Didático de Geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Londrina – PR.** Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências, Especialização em Ensino de Geografia, 2009. f. 75-79.

NASSER, C. A.; FUMAGALLI, M. A opressão da equivalência, as diferenças. MARTINS, J. de S. (org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 25-37.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto, Porto, 1991.

OLIVEIRA, A. U. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária hoje.** 2. ed. Porto Alegre, UFRGS, 1994. p. 45-67.

_____. **Modo capitalista de produção e agricultura.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. Agricultura Brasileira: transformações recentes. In: ROSS, J. S. (org.). **Geografia do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2005.

OLIVEIRA, L. (2001). Percepção do meio ambiente e Geografia. In: **Percepção ambiental: a interdisciplinaridade no estudo da paisagem.** OLAM – Ciência e Tecnologia, Rio Claro, v.1, n.2, p. 14-18, Nov.

OLIVEIRA, M. G. **Cerrado e escola: os saberes tradicionais como alternativa metodológica à Educação Ambiental formal.** Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Arte.** 2 ed. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 130p.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná.** São Paulo: Annablumo, 2006.

PESSOA, J. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.10, p.79-89, jan./abr. 1999. Disponível em: <[HTTP://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_07_JADIR_DE_MORAIS_PESSOA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_07_JADIR_DE_MORAIS_PESSOA.pdf)> Acesso em: 2011.

PESSÔA, V. L. S. **Fundamentos de metodologia científica para elaboração de trabalhos acadêmicos**: material para fins didáticos. Uberlândia: UFU, 2007.130 p. Apostila.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, A. C. A educação não-formal e a formação do professor. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008.

PIRES, C. M. **Catalão (GO): uma contribuição ao estudo de cidades médias**. (2009). Dissertação. (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Novos caminhos de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Geografia, representações sociais e escola pública. In: **Revista Terra Livre**, n. 15 (p.145-154). São Paulo, 2000.

_____; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. (Orgs.). **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo, Cortez, 2007. 383 p.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de M. C. França. São Paulo: Ática, 1980.

RUA, J. **Urbanidades e as novas ruralidades no Estado do Rio de Janeiro**: algumas considerações teóricas. In: MARAFON, G. J.; RIBEIRO, M. F. (Org.). **Estudos de Geografia Fluminense**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Infobook, 2002. p. 27-42.

SAQUET, M. A. **Campo-Território**: considerações teórico-metodológicas. **CAMPO-TERRITÓRIO**: revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006. Disponível em: <http://www.ig.ufu/campoterritorio/> Acesso em: 10 de maio de 2006.

SANTANA, Alex Tristão de. **A territorialização da indústria automobilística em Catalão e as mudanças no trabalho**. 204 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Catalão, 2011.

SANTOS, M. O Retorno do Território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. De; SILVEIRA, M. L. (Org.). **Território – Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1996. 332p.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e informação no meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, R. J. **Pesquisa Empírica e Trabalho de Campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico.** In. Revista Sociedade & Natureza, nº 11, janeiro/dezembro, 1999.

_____. **Gaúchos e Mineiros no Cerrado: metamorfoses das diferentes temporalidades e lógicas sociais.** Uberlândia: EDUFU, 2008.

SANTOS, R. M.; CONCEIÇÃO, A. L. **A questão agrária brasileira nos livros didáticos de Geografia no Ensino Fundamental.** Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. 30 de agosto a 2 de setembro, Porto Alegre.

SAUER, C. O. A Morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p.13-30.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEABRA, G. de F. **Pesquisa científica: o método em questão.** Brasília: E. UNB, 2001.

SEABRA, O. C. de L. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. de S. (org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. Territórios do uso: cotidiano e modo de vida. In In. **Cidades: Revista Científica.** Grupo de Estudos Urbanos. Vol.1, n.2, 2004. Presidente Prudente, 2004.

SILVA, R. da. **A implantação da Mitsubishi em Catalão: estratégias políticas e territoriais da indústria automobilística brasileira nos anos 90.** 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2002.

SILVA, L. G. A. da. **Cultura e instituição escolar: os processos de dominação, a gestão e as práticas docentes.** (2009). 220 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, N. E. de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses.** 5. ed. rev. e ampl. Uberlândia: UFU, 2006. 144 p.

SILVA, N. M. da G. **Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional.** (2009) 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SOBARZO, Liz Cristiane Dias. O tema resíduos sólidos/lixo no ensino da Geografia: o que pensam os professores universitários? In: CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 320 p. (Coleção Ciências Sociais).

SPÓSITO, M. E. As Diferentes Propostas Curriculares e o Livro Didático. In: (Org.) PONTUSCHKA, N. N. OLIVEIRA, A. U. **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. (org.). **Livros didáticos de Geografia e História.** Avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona, n.5, p.93-103, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/nova.htm>>. Acesso em: 2011.

_____. Geografia e trabalho de campo – trabalho apresentado no Colóquio “O discurso geográfico na aurora do século XXI. Florianópolis: UFSC, 27 a 29 nov. 1996.

SOARES, L. T. **Reforma do Estado e Políticas Sociais no Brasil**. In: Seminário Internacional “Políticas de Privatização da Educação na América Latina”, 2001, UERJ, Rio de Janeiro. 14p.

SOUZA, C. L. F. de. **Olhares sobre o ensino de Geografia no campo do município de Inhumas – GO**. In: SOUZA, F. E. de. (Org.). Geografia e Educação do campo: pra que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás. Goiânia: Editora Viera, 2010.

SOUZA, F. E. de. (Org.). **Geografia e Educação do campo**: pra que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás. Goiânia: Editora Viera, 2010.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. 199p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 3.ed. 2003.

TEIXEIRA, L. F. C. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Catalão**. Catalão: Grupoquatro, 2001.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Difel. São Paulo, 1983.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 14a ed. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 5a ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VENÂNCIO, M. **Territórios de esperança**: tramas territoriais da agricultura familiar na comunidade rural São Domingos em Catalão/GO. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. 5ªEdição. São Paulo: Ática. 1998.

_____. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: Carlos, A. F. A. (org). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **Ensino de geografia no Brasil de início do século XXI: desafios e perspectivas**. In: 9º ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 2003, Mérida, México. Trabalhos apresentados no evento. Disponível em: <<http://www.ig.ufu.br/legeo/artigos.htm>>. Acesso em: 2011.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. (Org.). **Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLACSO-ASDI, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMMBS



ESTADO DE GOIÁS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL "MARIA BÁRBARA SUCENA"

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CATALÃO/GO

ESCOLA MUNICIPAL MARIA BÁRBARA SUCENA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
Lendo e Escrevendo o Campo

CATALÃO /2008

*“ É na inconclusão do ser,
que se sabe como tal, que se
funda a educação como processo
permanente, (...)*

*É também na inconclusão
de que nos tornamos conscientes
e que nos insere no movimento
permanente de procura, que se
alicerça a esperança.”*

Paulo Freire

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Estado: Goiás

Município: Catalão

Unidade Escolar: Escola Municipal Maria Bárbara Sucena

Endereço: Fazenda Morro Agudo

Localização: Área Rural

Modalidades de Ensino e número de alunos:

- Ciclo de Alfabetização à 8ª série: 120 alunos

Diretor: Marilú Dolores Marques Fernandes

Coordenadora: Sandra Regina de Mello Duarte

Secretária: Luzia Mariano Gomes Arruda

Auxiliar de Secretaria: Deuzarina Cândida Arruda

Auxiliar de Serviços Gerais: Marta Maria Arruda dos Santos

Merendeira: Sônia Camargo da Silva Sucena

Número de professores: 13

Aguinaldo Ferreira da Silva

Alessandra Netto da Paixão

Ângela Noronha

Erlane Martins de Souza

Fátima do Rosário do Nascimento

Glória Inácia da Silva Tomé

Irene Ferreira

Juventina Marques Pacheco

Lázaro Mariano de Mesquita

Mara Alice da Silva Martins

Maria Henriqueta de Oliveira Arruda

Marli Canedo da Silva

Reinaldo Ferreira

Número de alunos: 121

Número de salas: 09

Espaço físico:

- Salas de aula: 09
- Cozinha: 01
- Depósito de alimentos: 01
- Secretaria / Diretoria / Biblioteca: 01
- Sala de professores: 01
- Banheiros para uso de alunos: 04
- Banheiro para uso dos funcionários: 01
- Quadra de esporte não coberta: 01

A taxa de aprovação no ano de 2006 ficou em 99,2%, com 0,8% de reprovação e 1,2% de evasão. Já o deslocamento para outras escolas ficou com 6,4%, em parte devido ao êxodo rural, buscando empregos e melhores condições de vida.

APRESENTAÇÃO

O presente projeto político pedagógico visa estruturar as ações a serem desenvolvidas pela Escola Municipal Maria Bárbara Sucena no decorrer do ano de 2007, determinando objetivos, prioridades, metas, metodologias e perspectivas.

Portanto no decorrer de 2007 e, se necessário dos anos subseqüentes, as ações da presente instituição atuarão no sentido de valorizar a cultura da comunidade na qual a escola está inserida, buscando resgatar, para compreender e valorizar.

Mas sem contudo, delegar a segundo plano os conteúdos sistemáticos, prioritariamente a leitura e a escrita, que foram detectadas pelo professorando como principais entraves no processo ensino-aprendizagem.

Assim detectado o problema, oficinas envolvendo a produção e leituras de textos diversas serão desenvolvidas no sentido de proporcionar a mudança desse quadro.

Então, feito isso, avaliações periódicas envolvendo pais, alunos e professores serão realizadas com intuito de analisar a eficácia das ações e de rever procedimentos e ações.

JUSTIFICATIVA

Após vários encontros e discussões realizadas entre direção, coordenação e professores de nossa Unidade Escolar, chegamos a conclusão que o grande problema comum aos nossos alunos é a dificuldade na leitura e escrita. Para tanto decidimos coletivamente que este será o enfoque principal do nosso Projeto Político Pedagógico.

O domínio da leitura e da escrita é essencial para que o aluno desenvolva de forma satisfatória a produção do seu conhecimento nas diversas áreas do conhecimento, pois é imperativo que ele domine não só o conhecimento cognitivo, mas que tenha uma formação integral em que a leitura de textos e a leitura de mundo se somem em um processo de formação significativo, em busca de uma melhor qualidade social da educação, para que desta maneira a escola cumpra efetivamente seu papel.

Nesse sentido

HISTÓRICO

A Escola Municipal Maria Bárbara Sucena começou seu funcionamento em maio de 1990, a partir da nucleação das escolas multisseriadas: Boa Esperança da Mata das Contendas, José Eliseu Marques da Mata dos Caetanos, Sebastião Rosa do Capão Comprido, José Limirio da Baixada do Lobo, Santa Terezinha da Olaria e Jesus de Nazaré. Esta última na Fazenda Morro Agudo-Cistema onde fica a sede desta Escola.

A denominação "Maria Bárbara Sucena", deve-se ao fato do local de funcionamento da escola ser doado ao poder público pela Sra. Maria Bárbara Sucena, popular Dona Cota, a qual se destacava pela sua atuação na comunidade.

Ela foi criada com o intuito de atender a região oferecendo educação de qualidade, da alfabetização até a 8ª série e ao mesmo tempo assegurar que as crianças permaneçam na zona Rural auxiliando seus pais e mantendo suas raízes.

Atualmente, no seu décimo quinto ano de funcionamento, a escola atende um total de 121 alunos do 1º Ciclo A à 8ª série, mantendo sua proposta inicial de oferecer uma educação de qualidade, atentando para a cultura dos alunos das comunidades rurais atendidas pela escola: Ribeirão, Coqueiros, Olaria, Cistema e Custódia.

MISSÃO DA ESCOLA

Somos uma escola rural criada com o objetivo de atender a demanda da região, evitando com isto a saída precoce de crianças do campo, privando-os de um convívio maior com os pais e até mesmo o completo êxodo rural.

Portanto, a qualidade do ensino aqui oferecido contribui significativamente, para o êxito desta Unidade Escolar, pois, o compromisso com que a direção, coordenação, professores e funcionários têm com esta qualidade, está diretamente ligada a aceitação de toda comunidade escolar em manter crescente a procura por esta Escola.

Assim, nos comprometemos a estar sempre estudando, capacitando, buscando a cada dia crescermos como profissionais responsáveis pela formação destes alunos, ajudando-os a atuar em sua realidade, melhorando-a e até mesmo transformando-a se necessário, dentro de uma visão humanitária e cidadã.

VISÃO DE FUTURO

Nossa Unidade Escolar almeja promover a formação onilateral do indivíduo. Indo além da mera instrução e repasse imediato de conteúdos, promovendo a formação plena tendo sempre em conta suas raízes rurais.

Nesse sentido pretende proporcionar condições para que a criança/adolescente/homem ou mulher do campo conheça o seu lugar e tenha condições de agir sobre ele na melhoria das condições de vida e na construção de um amanhã melhor para o campo.

Anseamos então, que a partir da ação eficaz da Escola ocorra a formação de alunos ativos e criativos que saibam pensar, agir e transformar sua realidade, sempre numa perspectiva cidadã. Em suma pretendemos que a nossa escola se assuma enquanto rural no pleno sentido da palavra, uma escola plantada na terra tal qual semente que produza frutos e que colabore na integração entre as comunidades atendidas por ela e se integre a eles na construção de novos horizontes.

OBJETIVOS

A) GERAL:

Em face às dificuldades observadas no processo de aquisição, domínio e aprimoramento da leitura e escrita em nossa Unidade Escolar, temos como meta, no decorrer deste ano letivo de 2007 e nos anos subseqüentes implantar ações administrativas e pedagógicas eficientes e eficazes para proporcionar a superação desse estado de ordem e a ampliação do nível de letramento dos nossos educandos.

B) ESPECÍFICOS:

- Criar situações que permitam maior integração entre comunidade e escola;
- Propiciar condições para despertar no aluno o hábito da leitura e da escrita;
- Oferecer condições ao aluno de ler, escrever, ouvir e expressar-se com clareza, coesão e coerência ;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.
- Favorecer a leitura e interpretação dos diversos tipos de textos na língua materna, tanto na linguagem verbal verbal quanto na não verbal.
- Proporcionar condições para que os educandos, diante das múltiplas situações de leitura de textos e de mundo, possam inferir, levantar e checar hipóteses, localizar informações, extrapolar e produzir conhecimento.
- Oportunizar situações que possam suprir o déficit de aprendizagem no que se refere ao letramento e a alfabetização sistemática, tendo em vista que a mesma é processual e contínua.

- Dinamizar práticas que orientem os educandos a conhecerem e valorizarem o próprio meio.
- Fazer aflorar o auto conhecimento, sentimentos e capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança, na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

PLANO DE AÇÃO

No decorrer do ano de 2007 serão desenvolvidas as seguintes ações no sentido de atender a cada objetivo proposto para que passamos conseguir os resultados pretendidos:

- Promover reuniões e encontros para estudo coletivo, palestras, seminários, no sentido de orientar os pais, para que possam acompanhar seus filhos em casa, criando espaços adequados e tempo específico para a prática da leitura e da escrita;
- Proporcionar oficina de leitura e escrita envolvendo os mais variados tipos de textos, como poemas, contos, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, peças teatrais, rótulos, textos de opinião, entre outros;
- Criação de um jornal falado e escrito com edição bimestral ou semestral, relatando fatos ocorridos na escola, na comunidade, no município e no mundo em geral. As edições serão registradas em vídeo;
- Oportunizar a leitura dos mais variados tipos de texto, em sala de aula, proporcionando discussões e a reflexão sobre o diferencial de cada gênero de texto, em todas as disciplinas;
- Promover momentos semanais de reagrupamentos para suprir as possíveis dificuldades, sobretudo em leitura, escrita e interpretação nas disciplinas do núcleo comum.
- Troca de correspondência entre os alunos da própria escola com alunos de outras escolas;

- Concurso de redação envolvendo atualidades;
- Concursos de Causos, Contos e Poesias com montagem de uma coletânea com os melhores textos;
- Construir vocabulários enfatizando a linguagem coloquial e regional.

CRONOGRAMA

MESES	ATIVIDADES
Janeiro	Elaboração do Projeto Político Pedagógico
Fevereiro	Diagnose dos problemas
Março	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com pais para informar sobre os problemas detectados com relação a leitura e a escrita e as ações a serem desenvolvidas pela escola no sentido de sanar o problema;
Agosto	Criação de um jornal falado e escrito com edição mensal relatando projetos e fatos ocorridos na escola.
Todos os meses	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas de leitura e escrita com variados tipos de texto - Leitura, discussão e reflexão sobre os diversos gêneros textuais. - Reagrupar os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita promovendo oficinas com leitura, escrita e reescrita; - Concurso de redações bimestral

	<p>envolvendo acontecimentos regionais, nacionais e até mundiais;</p> <ul style="list-style-type: none">- Troca de correspondência entre os alunos da própria escola com os de outra;- Concurso de Causos, Contos e Poesias com edição de uma coletânea com os melhores textos.
--	--

AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto será contínua e processual, através do acompanhamento das ações previstas por parte da coordenação e do pessoal administrativo, monitorando sistematicamente a realização das mesmas e providenciando os recursos necessários ,

Nesse sentido serão realizadas reuniões periódicas com os pais e professores, verificando a eficácia das ações no controle das dificuldades envolvendo a leitura e a escrita, para que, a partir dessas conclusões, reforçar ou redefinir procedimentos.

CONCLUSÃO

Através da integração comunidade - escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal "Maria Bárbara Sucena" pretende suprir as necessidades do educando, no sentido de uma formação global. Dessa forma, a ação da escola se concentrará no desenvolvimento de projetos e estudos que contribuam com o conhecimento sistemático da realidade na qual está inserido, promovendo a partir daí a projeção de uma nova realidade.

Além disso, como ficou decidido coletivamente, todas as atividades e ações desenvolvidas pela escola irão priorizar o domínio da leitura e da escrita, no sentido de instrumentalizar o educando no exercício da cidadania plena.

Portanto, sendo nossa escola, uma escola rural, fundada para oferecer condições para que os moradores da região não tenham que se deslocar para a cidade, em busca de educação para seus filhos, a responsabilidade que nos reserva é muito grande, visto que, sobreviver nessa sociedade competitiva é muito difícil. Daí a nossa preocupação em oferecer um ensino de qualidade.

Nesse sentido ler e entender o campo, com suas perspectivas e limitações é de fundamental necessidade, pois é a oportunidade que temos para assegurar um futuro digno aos nossos alunos, dando-lhes condições de escrever com suas próprias mãos uma nova dimensão de vida no campo.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA - Pesquisa de Doutorado IG/UFU

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Data: _____

1 Idade: _____ Sexo: _____

2 Você mora: () no campo () na cidade

A que distância você mora da escola? _____

Quanto tempo você gasta da sua casa até a escola? _____

Que tipo de transporte utiliza para ir de casa a escola? _____

Com que frequência você vai de casa à EMMBS?

3 Grau de escolaridade: () graduado () especialista () mestre

Possui curso superior em qual área? _____

Quando você se formou? _____

Em qual instituição você se formou? _____

Por que escolheu o curso em que se formou?

Há quanto tempo você é professor? _____

Há quanto tempo é professor desta escola? _____

O que você acha de trabalhar numa escola rural e porque você optou em trabalhar nesta escola?

Trabalha com quais matérias na escola? _____

Qual a sua carga horária de trabalho na escola? _____

Qual a sua carga horária total de trabalho? _____

4 Conte algum fato que você considere importante para que eu conheça sobre a sua escola. Pode ser alguma particularidade sobre a localidade da escola, sua história ou alguma característica peculiar que você considere notória ou diferente.

5 Enumere 5 vantagens e cinco desvantagens de se trabalhar na escola rural?

6 Na sua opinião, quais as principais dificuldades para a realização do seu trabalho na escola?

7 Fale sobre os alunos da EMMBS.

8 Você se sente do lugar?

9 Você se identifica com o rural?

10 Como você considera a possibilidade de um ensino voltado para o lugar?

Org.: Cláudia Lúcia da Costa

Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado

Fone: (64) 9996 8028. E-mail: claudiageo@hotmail.com

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA - Pesquisa de Doutorado IG/UFU

QUESTIONÁRIO ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA BÁRBARA
SUCENA

N.º _____

Data: ____ / ____ / 2011.

1 Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

Série: _____ Séries que já repetiu: _____

Escolas em que já estudou antes dessa: _____

2 Onde você mora? _____

Há quanto tempo você mora nesse local? _____

Onde já morou antes? _____

Qual a distância da sua casa até a escola? _____

Como você chega até a escola? _____

Quanto tempo você gasta de sua casa até a escola? _____

3 A propriedade em que você mora é:

() própria () alugada () cedida () outra _____

Sua casa tem:

() televisão () livros () rádio () computador

() DVD () revistas () internet () geladeira

() fogão a gás () água encanada () energia elétrica () antena parabólica

Município onde você nasceu? _____ Estado: _____

Zona: () Urbana () Rural Há quanto tempo mora em Catalão? _____

Quantas cidades você conhece além de Catalão? _____

4 Profissão do pai: _____ Idade: _____

Profissão da mãe: _____ Idade: _____

Escolarização dos pais: Pai Mãe

Não sabe nem ler nem escrever () ()

Não frequentou a escola mas sabe ler () ()

Até a 2º série do primeiro grau () ()

Até a 4º série do primeiro grau () ()

Primeiro Grau completo () ()

Segundo Grau Completo () ()

Tem Curso Universitário () ()

5 Você trabalha? _____ O que faz? _____

Qual o seu horário de trabalho? _____ Quantos irmãos você tem? _____

Quem mora com você na sua casa? _____

Quais as pessoas da sua casa que trabalham? _____

Qual a renda mensal da sua família, quanto todos ganham juntos? _____

6 Você gosta de estudar? _____ Por que? _____

Você gosta de morar no campo? _____ Por que? _____

Gostaria de morar na cidade? _____ Por que? _____

Você deseja estudar até que série? _____ Por que? _____

7 Cite duas matérias que você mais gosta? _____

Cite duas matérias que você menos gosta? _____

8 Você gosta de Geografia? _____ Por que? _____

O que é Geografia? _____

Para que serve o estudo de Geografia? _____

9 Qual é o seu projeto de vida?

10 As aulas de geografia fazem vocês pensarem a realidade de vocês?

Org.: Cláudia Lúcia da Costa

Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado

Fone: (64) 9996 8028. E-mail: claudiageo@hotmail.com