



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÍDIA SANTANA BATISTA

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA RELAÇÃO
CAMPO-CIDADE: provocações a partir do debate da Educação
do Campo**

Feira de Santana
2016

ANA LÍDIA SANTANA BATISTA

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA RELAÇÃO
CAMPO-CIDADE: provocações a partir do debate da Educação
do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ludmila O. Holanda Cavalcante

Feira de Santana – BA
2016

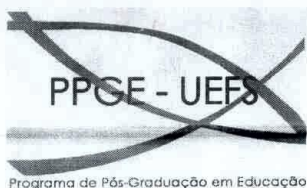
Ficha catalográfica: Biblioteca Central Julieta Carteado

Batista, Ana Lúcia Santana
B336d Os desafios do Ensino de Geografia na relação campo-cidade: provocações a partir do debate da Educação do Campo./ Ana Lúcia Santana Batista. Feira de Santana, 2016.
160f.: il.

Orientadora: Ludmila O. Holanda Cavalcante
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

1.Educação do Campo. 2.Ensino de Geografia – Ensino Fundamental.
3.Geografia – Estudo e Ensino. I.Cavalcante, Ludmila O. Holanda.
II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU : 37:91



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LÍDIA SANTANA BATISTA

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA RELAÇÃO CAMPO-CIDADE:
PROVOCAÇÕES A PARTIR DO DEBATE DA EDUCAÇÃO NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 09 de agosto de 2016

Profª Drª. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - Orientadora

Profª Drª Silvana Lúcia da Silva Lima - Primeira Examinadora

Profª Drª Amali de Angelis Mussi - Segunda Examinadora

RESULTADO: *APROVADA*

Dedico este trabalho à minha mãe Carmelita, que, apesar de enfrentar sérios problemas de saúde, soube compreender os momentos em que estive ausente.

Ao meu filho Luís Felipe, sua vida me inspira a seguir em frente.

À classe trabalhadora do campo, símbolo de luta e resistência.

AGRADECIMENTOS

A produção de uma dissertação em dois anos é uma tarefa complexa, que exige muito de nós, pesquisadores, e também de muitos que nos rodeiam. Para que essa tarefa seja concretizada, é necessário contar com a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço pelas orientações, sugestões, incentivo, amizade e carinho.

Inicialmente, a minha gratidão ao Deus todo poderoso, pelas bênçãos recebidas a cada dia, pela força e persistência para cumprir mais uma importante jornada na minha trajetória existencial.

À minha orientadora, professora Ludmila O. Holanda Cavalcante, profissional competente e humana, meus sinceros agradecimentos e minha infindável admiração. Diante de tantos compromissos que já havia assumido, aceitou o desafio de me orientar após dezesseis meses do início do curso. Obrigada, professora, pela confiança!

Às professoras Silvana Lúcia e Amali Mussi agradeço pelas análises e contribuições para o desenvolvimento do trabalho, especialmente no Exame de Qualificação e na etapa final do processo de avaliação.

À professora Lílian Miranda, que me orientou nos primeiros meses de curso e também muito me ajudou como professora regente da turma em que fiz o Estágio Docência, sempre solícita e cuidadosa.

Às amigas Marize Damiana e Janeide, com quem tive a oportunidade de assistir três defesas de doutorado na UFBA relacionadas à minha pesquisa, agradeço pela amizade. Sempre que precisei, por inúmeras vezes, me receberam em suas casas, me ajudando nos momentos mais difíceis, sugerindo leituras que muito contribuíram para o meu crescimento intelectual e humano.

À Adriana Santana e Sílvia, por sua amizade, com que muitas vezes contei, e por sua colaboração, sugestões e escuta atenciosa nos momentos de angústia e sofrimento desse período.

Aos professores, alunos e à direção da Escola Municipal Maria Bacelar, especialmente aos colaboradores desta pesquisa, que sempre me receberam com atenção e respeito.

À minha família, meu irmão Raimundo, meu filho Luís Felipe, pelo apoio, carinho e compreensão durante esta trajetória.

Ao dr. Ed, meu amigo e conselheiro.

Aos meus colegas de curso e, de modo especial, à Barbara, companheira do Estágio Docência, com quem durante um semestre troquei mensagens intensamente para melhor organizar as nossas aulas de Psicologia da Educação.

Aos meus colegas de trabalho que torceram por mim.

Enfim, a todos que fizeram parte dessa história e que contribuíram para que eu me tornasse alguém melhor, capaz de olhar a realidade em seu todo e, de modo particular, a realidade iraraense, com coragem e com esperança de que é possível continuar lutando, sobretudo com os trabalhadores do campo, por um mundo melhor.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar o papel do ensino de Geografia, para a compreensão das relações campo-cidade, no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II, no município de Iará. Essa discussão foi pautada na análise da realidade da Escola Municipal Maria Bacelar – EMMB, localizada na Fazenda Trindade, Iará-BA. A pesquisa teve como pano de fundo de análise os debates da Educação do Campo, reflexão iniciada a partir dos anos 90 do século XX, protagonizada pelos movimentos sociais do campo que, articulados com outros sujeitos e instituições, deflagraram o Movimento Por uma Educação do Campo. O referido debate defende uma proposta de educação que supere o esvaziamento de conteúdo sociopolítico de forma a contribuir para que a classe trabalhadora, sobretudo a do campo, compreenda a realidade socioespacial em sua totalidade e lute pela transformação das condições que a impedem de viver dignamente. Para dar conta desta pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos as pesquisas bibliográficas e documentais, entrevistas com as professoras de Geografia, aplicação de questionários aos estudantes do Ensino Fundamental II, bem como aos seus pais. Neste estudo, a relação campo-cidade foi abordada como fio condutor que articulou todo o trabalho, entendida como categoria que estrutura o pensamento geográfico e, por extensão, o trabalho do professor de Geografia, uma vez que essa relação perpassa implícita ou explicitamente todos os temas da disciplina. Mediante este estudo, constatei que, dentre outros fatores, em decorrência da ausência de uma política pública de formação para os professores que atuam nas escolas do campo em Iará, e da inexistência de um currículo que contemple as especificidades dos sujeitos do campo, o trabalho das professoras de Geografia da EMMB tende a contribuir para uma visão dicotômica e hierárquica de campo e cidade, fortalecendo um projeto de escolarização que nega os valores camponeses, em benefício do modo de vida urbano. Desse modo, tal perspectiva de trabalho tende a colaborar, em certa medida, para reforçar a visão de inferioridade que os estudantes do campo têm construído sobre o espaço rural e, conseqüentemente, sobre si mesmos, enfraquecendo a luta dos camponeses pela terra, enquanto luta social em defesa da reprodução da vida com dignidade. Por outro lado, essas professoras têm consciência de que essa proposta não atende às especificidades dos estudantes do campo, se mostrando abertas à implantação de uma proposta pedagógica contra-hegemônica. É nesse campo contraditório que se insere o debate da Educação do Campo, como possibilidade de se pensar uma educação escolar que contribua para a emancipação desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino de Geografia; Campo-Cidade.

ABSTRACT

This research was mainly aimed to investigate the role of geography teaching to the understanding of city-country relationships, work with students Elementary School II in the municipality of Irará. This discussion was based on the analysis of the reality of the Maria Bacelar School – EMMB, located in Trinity Farm – Irará, BA. The research was analysis of the background, the Countryside Education debates, and discussions started from the 90s of the twentieth century, led by rural social movements articulate that with other individuals and institutions, and unleashed the Movement towards a Countryside Education. This debate defends an educational proposal that overcomes the emptying of socio-political content in order to contribute to the working class, especially the countryside understand the socio-spatial reality in its entirety and fight for the transformation of the conditions that prevent them from living with dignity. To conduct this research I opted for a qualitative approach, using tools such as bibliographic and documentary research, interviews with geography woman teachers, questionnaires to students of elementary school II as well as their parents. In this study, countryside-city relationship was approached as main-theme that articulated all the work, understood as a category that structures the geographical thought and by extension the geography teacher's work, since this relationship permeates implicitly or explicitly all the themes of the course . Through this study, I noted that among other factors, due to the absence of public policy training for teachers who work in schools in the countryside in Irará the lack of a curriculum that considers the specificities of subjects in the countryside, the teacher's work of Geography in EMMB tends to contribute to a dichotomous and hierarchical view of the countryside and the city, strengthening a school project that denies farmers values for the benefit of the urban way of life. Such perspective of work, contributes to some extent to reinforce the inferiority of view that students of the countryside have built over the rural area and consequently about themselves, weakening the peasants' struggle for land, while social struggle in defense of life reproduction with dignity. On the other hand, these woman teachers are aware that this proposal does not meet the specific needs of students from the countryside teachers are aware that this proposal does not meet the specific needs of students from the countryside, showing open the implementation of a pedagogical proposal against hegemonic. It is in this contradictory field that enters the Countryside Education debate as a possibility to think a school education that contributes to the emancipation of these subjects.

Keywords: Countryside Education; Geography teaching; Countryside-City.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Município de Irará na Bahia	37
Figura 2: Localização das Escolas do E. Fundamental II no Município de Irará-BA.....	41
Figura 3: Escola Municipal Maria Bacelar	47
Figura 4: Abrangência da Escola Municipal Maria Bacelar no município de Irará-BA	49
Figura 5: Estrutura Física da Escola Maria Bacelar.....	50
Figura 6: Espacialização da Concentração da terra na Bahia (2006)	66
Figura 7: Escolas do E. Fundamental I, desativadas no Sudoeste do Município de Irará-BA, entre 2003 e 2016.....	133
Figura 7.1: Escola Municipal Rui Barbosa.....	133
Figura 7.2: Escola Municipal Alberto Santana.....	133
Figura 7.3: Escola Municipal Jardim Encantado.....	134
Figura 7.4: Escola Municipal Amadeu Nogueira.....	134
Figura 7.5: Escola Municipal Elísio Santana.....	134
Figura 7.6: Escola Municipal Manoel Conrado.....	135
Figura 7.7: Escola Municipal Zezé Martins de Lima.....	135
Figura 7.8: Escola Municipal São Cosme e São Damião.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Amostragem do universo dos sujeitos pesquisados.....	34
Quadro 2: Perfil das professoras entrevistadas.....	34
Quadro 3: Localização e matrícula das Escolas Municipais de Ipirá – EF II, 2010-2014....	40
Quadro 4: Rendimento dos estudantes do Ensino Fundamental II – Ipirá-BA, 2010-2014..	43
Quadro 5: Número de Escolas do E. Fundamental – Rede Municipal – Ipirá-BA, 2007-2013.....	45
Quadro 6: Crescimento/Redução de escolas – Rede Municipal – Ipirá-BA, 2007-2013.....	45
Quadro 7: Matrícula da EMMB, EF II, Diurno – 2015.....	50
Quadro 8: Matrícula da EMMB, EF I e II, Noturno – 2015.....	51
Quadro 9: Fechamento de escolas no campo, por região, no Brasil – 2003-2012.....	97
Quadro 10: Fechamento de escolas no campo, do Nordeste brasileiro, 2003-2012.....	97
Quadro 11: Principais atividades praticadas pelos pequenos lavradores na região Sudoeste do município de Ipirá- Ba.....	122
Quadro 12: Censos demográficos do Município de Ipirá-BA (1980- 2010).....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções do portal da Capes sobre Educação do Campo por área de conhecimento.....	22
Gráfico 2: Percentual das Escolas Urbanas e Rurais do EF II – Irará-BA.....	42
Gráfico 3: Matrícula do EF II no Município de Irará entre 2010 e 2014	42
Gráfico 4: Matrícula e Rendimento do EF II – EMMB-diurno 2010-2014.....	51
Gráfico 5: Formação acadêmica dos professores da EMMB – 2015.....	53
Gráfico 6: Formação acadêmica das professoras que ensinam Geografia – 2015.....	53
Gráfico 7: Local de residência dos professores da EMMB.....	54
Gráfico 8: Situação funcional dos professores da EMMB	54
Gráfico 9: Concentração de terras no Brasil.....	65
Gráfico 10: Estrutura Fundiária do Município de Irará (2006)	68
Gráfico 11: Quantitativo de escolas fechadas na rede municipal de ensino, Irará-BA....	98
Gráfico 12: Principais conteúdos de Geografia que interessam os estudantes da Maria Bacelar.....	110
Gráfico 13: Contribuições dos conteúdos trabalhados pelo professor de Geografia para a compreensão dos problemas do campo e da cidade.....	112
Gráfico 14: Conceito de campo para os estudantes da Maria Bacelar.....	115
Gráfico 15: Planos profissionais dos estudantes da Maria Bacelar para o futuro.....	117
Gráfico 16: Estrutura Fundiária das famílias do Sudoeste de Irará em tarefas.....	121
Gráfico 17: Visão dos estudantes da Maria Bacelar sobre a distribuição de terra no Sudoeste de Irará	123
Gráfico 18: Soluções para resolver a má distribuição de terra no Sudoeste de Irará na visão dos estudantes da Maria Bacelar	123
Gráfico 19: Sobre atividades desenvolvidas pelo professor de Geografia que estimulam a participação política dos educandos	124
Gráfico 20: A migração campo-cidade no Sudoeste do município de Irará na visão dos pais dos estudantes da EMMB.....	129
Gráfico 21: Causas da migração campo-cidade no Sudoeste do município de Irará-BA...129	
Gráfico 22: Declínio do número de matrícula da Escola Maria Bacelar.....	132
Gráfico 23: Dificuldade de viver no campo de acordo os estudantes da EMMB.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil
ARSC – Associação Rural do Saco do Capim
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEI – Centro de Estatística e Informações
CEJIC – Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EF – Ensino Fundamental
EFAMI – Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região Ipiranga
EM – Ensino Médio
EMMB – Escola Municipal Maria Bacelar
EMSTJ – Escola Municipal São Judas Tadeu
EMMCM – Escola Municipal Mário Campos Martins
EMSB – Escola Municipal Santa Bárbara
EMSJ – Escola Municipal São Jorge
EMABS – Escola Municipal Amaro Bispo dos Santos
EMCBF – Escola Municipal Coronel Balbino Félix
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GeografAR – Geografia nas Áreas de Assentamentos Rurais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INLD – Instituto Nacional do Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC/USAID – Ministério da Educação / *United States Agency for International Development*

MRC – Movimento de Renovação Curricular

MREG – Movimento de Renovação do Ensino de Geografia

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ODM - Sistema de Relatórios Dinâmicos dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PMDLS – Plano Municipal de Desenvolvimento Local Sustentável

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PST – Prestadores de Serviço Temporários

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
1.1 A natureza da pesquisa.....	30
1.2 Os caminhos percorridos.....	32
1.3 O perfil do município de Iará.....	36
1.4 A Escola Municipal Maria Bacelar: principais características.....	46
2 OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	56
2.1 A relação campo-cidade na Geografia brasileira: diferentes perspectivas teórico-conceituais.....	56
2.2 A questão agrária e a relação campo-cidade	63
2.3 O ensino de Geografia e seu papel político-pedagógico frente às relações de poder da sociedade capitalista	69
2.3.1 As principais reformas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro: implicações para o Ensino de Geografia na sua relação com a Educação do Campo.....	71
2.3.2 Ensino de Geografia no Movimento de Renovação Curricular a partir dos anos 80 e as dificuldades de implementação de uma prática emancipatória.....	81
2.4 Ensino de Geografia Crítica e o debate da Educação do Campo: aproximações possíveis.....	88
3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM IRARÁ, A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE E A QUESTÃO AGRÁRIA: PROVOCAÇÕES A PARTIR DO CAMPO.....	104
3.1 A materialidade do trabalho pedagógico do professor de Geografia da Maria Bacelar e a relação campo-cidade: entre dificuldades e possibilidades.....	105
3.2 A Questão Agrária no trabalho pedagógico do professor de Geografia da Maria Bacelar: uma possibilidade.....	119
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
5 REFERÊNCIAS	146
6 APÊNDICES.....	154

INTRODUÇÃO

Em nome de um modelo de desenvolvimento econômico excludente, concentrador de riqueza e de renda, comandado pelo sistema capitalista de produção, a escola, enquanto espaço de educação formal, foi tomada para exercer o papel de elaboração e difusão da ideologia dominante. Consequentemente, o ensino no Brasil, em particular o de Geografia, tem sido pensado para atender aos interesses das classes dominantes.

Nesse processo, embora o ensino de Geografia tenha encontrado eco no currículo escolar brasileiro a partir de 1837, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, é a partir da década de 20 do século XX que se vincula expressivamente às exigências do sistema capitalista de produção (PESSOA, 2007). Assim, historicamente, a Geografia, não de forma isolada, mas articulada a um conjunto de reformas educacionais, tem passado por mudanças que impactaram a forma de pensar e repensar o seu ensino.

Essas reformas educacionais que alteraram o ensino de Geografia no Brasil, por sua vez, também estavam articuladas à evolução do pensamento geográfico. Na esteira desse processo, a relação campo-cidade, entendida como categoria estruturante do pensamento geográfico e, por extensão, do trabalho docente na Geografia, pode ser abordada dentro de diferentes perspectivas teórico-conceituais, a partir da proposta educacional que se defende. A relação campo-cidade, dentro de uma perspectiva atrelada aos interesses da classe burguesa, pode ser entendida como relação dicotômica e *continuum*. Em contrapartida, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora do campo e da cidade e dos princípios da Educação do Campo, essa relação pode ser percebida como um caráter dialético, contrário ao capitalismo agrário.

A Educação do Campo corresponde a um projeto popular de sociedade contra-hegemônico, no qual os camponeses são os sujeitos centrais da luta. Enquanto projeto de sociedade, a Educação do Campo precisa ser entendida em diferentes dimensões, articuladamente, em processo de construção: enquanto uma dimensão teórica, enquanto política pública e enquanto proposta curricular que entende o ensino de todas as disciplinas, e em particular o de Geografia, não apenas como instrumento de reprodução da ideologia dominante, mas, sobretudo, como instrumento de emancipação da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa discute o ensino de Geografia e a relação campo-cidade, a partir do debate da Educação do Campo, tomando como eixo de análise o trabalho

docente com estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Maria Bacelar, localizada na zona rural de Irará, município caracterizado por grande concentração de terra e da renda. Propõe-se o ensino de uma Geografia viva, não apenas centrada nos aspectos físicos ou naturais, mas, sobretudo, comprometida com as questões sociais e políticas decorrentes das antagônicas relações sociais travadas no espaço da sociedade humana.

A construção desse objeto de pesquisa foi fruto de reflexões que advêm do campo pessoal e profissional, como docente da Educação Básica da Rede Pública Estadual da Bahia, bem como da atuação como coordenadora de escolas públicas do Ensino Fundamental II, entre os anos de 2006 a 2009, no município de Irará-BA.

A experiência de coordenação pedagógica permitiu a minha inserção em muitas escolas espalhadas pela zona rural do município de Irará, e a conseqüente aproximação com diversas realidades, vividas distintamente por cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (aluno/professor/coordenador/diretor) no dia a dia de suas dinâmicas escolares, os quais são formados em contextos diferenciados sócio-historicamente.

Além da coordenação pedagógica, os caminhos trilhados e as experiências oportunizadas pelo trabalho pedagógico como professora de Geografia em turmas do Ensino Médio – EM da rede pública estadual foram, sem dúvidas, importantíssimas para a definição do objeto desta pesquisa. Leciono¹ atualmente no único colégio público do nosso município desse nível de ensino, localizado na zona urbana e que atende alunos egressos de escolas particulares e públicas municipais, sobretudo daquelas localizadas na zona rural, onde se encontra o maior número de estabelecimentos de Ensino Fundamental – EF, do 6º ao 9º ano.

No decorrer da minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, por questões particulares, mudei o rumo da minha pesquisa inicial e, após dezesseis meses no curso, com outra proposta de pesquisa e outro foco de análise, me aproximei da discussão sobre a Educação do Campo, sentindo-a intimamente relacionada com as minhas origens de família da zona rural, e enquanto professora de Geografia que leciona num colégio de Ensino Médio, atendendo alunos, na maioria, também oriundos da zona rural do município de Irará.

Nesse processo, fui rememorando situações vividas no percurso da prática docente no EM, em que a maioria dos alunos egressos da zona rural não se assumia como sujeito

¹ Foi utilizada a primeira pessoa do singular em algumas situações referentes à minha experiência particular no trato com o objeto da pesquisa.

oriundo do campo. Diante de situações em sala de aula inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia, quando questionados sobre quem era morador da zona rural, alguns respondiam timidamente e outros ficavam calados. Percebi que esses estudantes do campo tinham desenvolvido uma visão de inferioridade sobre o espaço rural e, conseqüentemente, sobre si mesmos. Essa situação me intrigava muito. Eu ficava me perguntando: De onde saíram tais visões? Qual a influência da escola, e mais especificamente do trabalho pedagógico do professor de Geografia, nessas visões dos estudantes sobre o contexto rural e sua relação com a cidade?

Assim, essa visão de inferioridade do campo em relação à cidade, apresentada pela maioria dos alunos egressos das escolas do EF II localizadas na zona rural do município de Iará, me instigou a desenvolver um estudo sobre o ensino de Geografia e a relação campo-cidade nas escolas rurais.

No campo pessoal, é importante ressaltar a minha experiência como aluna moradora da zona rural que também se deslocou (como muitos dos meus alunos) para cursar da 5ª série ao 3º ano do Magistério na sede do município de Iará, pois, naquela época, não existiam escolas do EF II na zona rural. Hoje, adulta, pensando nessa vivência de adolescente que também passou pelas dificuldades de se assumir como moradora da zona rural, percebo a importância do debate a respeito da Educação do Campo.

Ao concluir o curso de Magistério, voltei para a zona rural para morar com meus pais e trabalhar como uma das professoras da Escola Municipal São Cosme e Damião (hoje desativada). Na segunda metade da década de 90 do século XX, foi fundada a Associação Rural do Saco do Capim – ARSC – Iará, a qual abrangia também a Fazenda Mocó, local onde nasci, a aproximadamente 10 km de distância da sede do município. Por ser professora e moradora de uma das localidades de abrangência da referida Associação, fui indicada para atuar como secretária da instituição. Embora não conhecesse o papel da associação rural para o desenvolvimento territorial do lugar, tive uma experiência ímpar, pois, mesmo sendo uma pessoa de origem rural, pude conhecer melhor as labutas de trabalho e a vida diária do camponês.

Em maio de 1993, fui aprovada no concurso público para professor da rede estadual de ensino. Como morava na zona rural próxima à Escola Estadual de 1º Grau Maria Bacelar, hoje EMMB, pedi para ser lotada nessa instituição, que, naquela época, funcionavam o EF I no turno matutino e o EF II no turno vespertino. A partir de então, passei a lecionar nessa escola, inicialmente com uma carga horária de 20 horas e, posteriormente, assumi 40 horas semanais.

Nesse período, o país vivia uma fase de grande efervescência, sobretudo no aspecto da educação. Em 1993, vivia-se as discussões do Plano Decenal de Educação para Todos, a ser cumprido entre 1993-2003 (ALBUQUERQUE, 2003).

Nesse contexto de efervescência, em 1996, é aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, pela qual a educação brasileira sofreu uma série de mudanças, entre as quais aquelas que dizem respeito à formação do professor da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 46):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

É importante destacar que, embora a Nova LDB tenha sido aprovada em 1996, anteriormente já havia discussões articuladas pela sociedade civil organizada que luta pelos seus direitos. A lei corresponde à normatização de uma série de demandas já discutidas pela sociedade civil, a exemplo do “I Fala Professor”, realizado em 1987, Encontro Nacional de Ensino de Geografia, que discutiu, entre outros temas relacionados à Geografia, a formação do professor.

A partir do cenário descrito, a Secretaria Estadual de Educação do Estado passou a exigir que os professores se qualificassem para continuar exercendo a função de regente de classe na Educação Básica. Contraditoriamente, a exigência do nível superior como formação mínima para atuar na Educação Básica não veio acompanhada, inicialmente, das condições para que esse processo de formação acontecesse, sobretudo para os profissionais moradores da zona rural. Nessa conjuntura, decidi buscar a formação mínima exigida pela lei e, em 1999, fui aprovada no curso de Licenciatura em Geografia da UEFS. Para ter condição de estudar, passei a morar na sede do município e pedi remoção para o colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho – CEJIC, também localizado na sede do município, no qual continuo trabalhando. Mudar para morar e trabalhar na cidade foram estratégias encontradas para resistir às contradições inerentes à realidade da educação brasileira e, em particular, no que se refere ao processo de formação do profissional da educação.

Cursar a licenciatura foi muito difícil. A estrutura do curso, com aulas durante o dia inteiro, às vezes uma no início da manhã e a outra no final da tarde, inviabiliza as possibilidades do aluno trabalhador, assim como a ausência de transporte intermunicipal, a

jornada de trabalho escorchante na escola; enfim, foram inúmeras as dificuldades, mas elas foram importantes para a tomada de consciência da realidade do estudante trabalhador que se desloca do campo.

Apesar de todas as dificuldades, concluí a graduação em outubro de 2004. Continuei trabalhando no colégio da zona urbana, que recebe alunos de todas as escolas do EF II do município, atuei na coordenação pedagógica (2006 a 2009) de quatro das sete escolas do EF II, uma localizada na zona urbana e três localizadas na zona rural, inclusive a Maria Bacelar. Conhecedora da realidade empírica da educação do município, percebi que, embora quase a totalidade dos professores que atuam nas escolas do EF I e II das zonas urbana e rural já possuam formação de nível superior, isso não tem garantido uma formação de qualidade aos estudantes, sobretudo aos oriundos das escolas rurais.

Inicialmente na busca por discutir o Ensino de Geografia e a leitura de mundo a partir de diferentes gêneros textuais, entrei na Pós-Graduação para avançar nos estudos e reflexões. No percurso da Pós-Graduação, mudei de orientação e me debrucei sobre o fato de que o contexto de estudo era uma escola da zona rural, e o debate que se anunciava no Ensino de Geografia não poderia se furtar a adentrar nesse tema. Meu projeto permaneceu tendo o Ensino de Geografia como palavra-chave, mas a análise do contexto escolar me direcionou para uma esfera analítica que, surpreendentemente, demarcou a minha formação no mestrado. Sob o olhar da Educação do Campo, o Ensino de Geografia assumiu outra vertente na minha análise. Era preciso investigar o papel do trabalho pedagógico do professor da disciplina, entendido como um desdobramento do referido processo de ensino, para compreender as relações campo-cidade ali produzidas.

A relação campo-cidade e as visões dos estudantes do Ensino Fundamental II oriundos da zona rural que adentram na sala de aula do colégio do Ensino Médio da sede passaram a trazer reflexões importantes, que foram redesenhando o objeto de estudo. De posse da constatação de que esses estudantes expressam uma visão de inferioridade acerca de suas origens do mundo rural, a seguinte pergunta passa a ganhar sentido para mim, enquanto pesquisadora e professora de Geografia no Ensino Médio: Qual o papel do ensino de Geografia, para a compreensão das relações campo-cidade, no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II do município de Iará? E, assim, delineou-se o objetivo central desta pesquisa: **Investigar o papel do ensino de Geografia, para a compreensão das relações campo-cidade, no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II no município de Iará.**

Para dar condições de operacionalização à pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as diferentes perspectivas teórico-conceituais da relação campo-cidade na ciência geográfica e no ensino da mesma;
- Discutir o ensino de Geografia e seu papel político-pedagógico frente às relações de poder da sociedade capitalista;
- Analisar o debate da Educação do Campo, seus referenciais políticos e filosóficos e sua relação com o Ensino de Geografia;
- Analisar o trabalho pedagógico das professoras de Geografia da EMMB, no que concerne ao cenário da Educação do Campo em Ipirá, à questão agrária do entorno e à relação campo-cidade nela inserida.

Para verificar como a temática tem sido discutida academicamente, foi importante fazer um levantamento minucioso em documentos públicos e de livre acesso, constituídos como resumos de teses e dissertações em nível de Mestrado acadêmico e profissional, divulgados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC) e constituídos como artigos científicos, disponibilizados por meio da base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

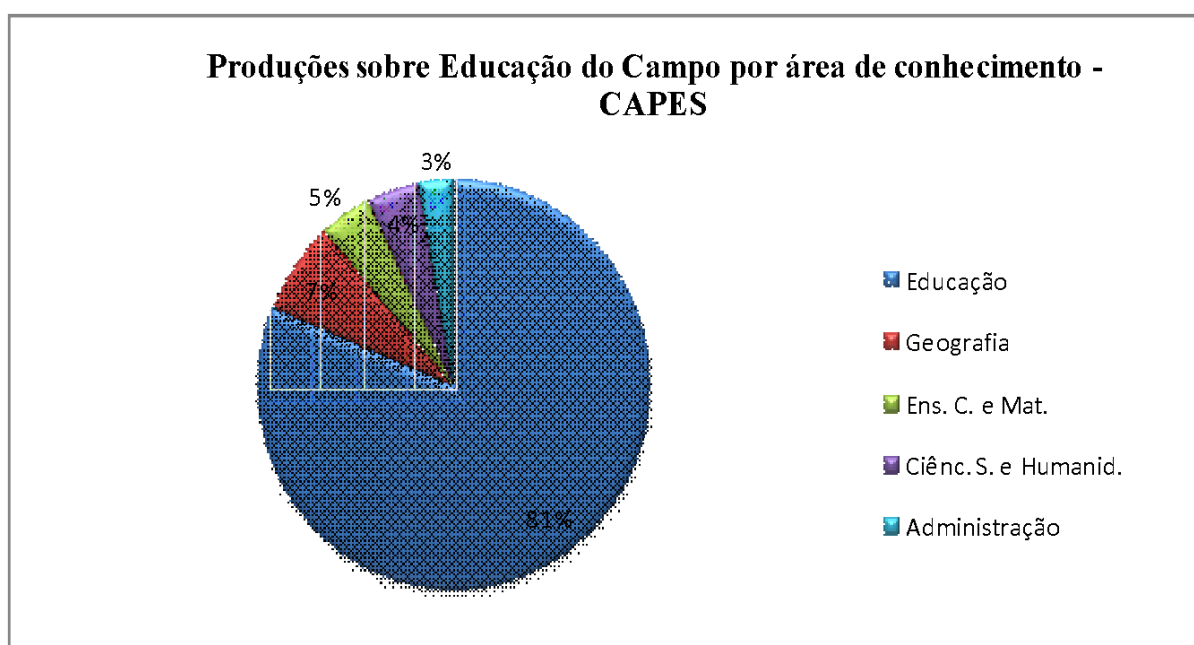
O mapeamento das produções científicas em nível de dissertações de mestrado, teses, no banco de dados da CAPES, utilizando a palavra-chave “Educação do Campo”, revela 83 produções em diferentes áreas do conhecimento e níveis de curso: 56 em Educação; 05 em Geografia; 03 em ensino de Ciências e Matemática; 03 em Ciências Sociais e 02 em Administração. Dentre os níveis do curso, encontram-se 64 em Mestrado acadêmico; 03 em Mestrado profissional e 16 produções em Doutorado.

Essa busca foi realizada no site oficial da CAPES, em cuja página inicial consta a seguinte organização para seleção de trabalhos: buscar assunto, buscar periódico, buscar livro, buscar base. Para esta pesquisa, optou-se pela seleção através de “buscar assunto”, na qual utilizou-se a palavra-chave “Educação do campo”. Ao buscar interface entre Educação do Campo e Ensino de Geografia, percebi que os resultados se distanciaram muito da temática Educação do Campo. Portanto, centrei a busca apenas a partir da palavra-chave citada anteriormente.

Diferente da base de dados SCIELO, os trabalhos encontrados na CAPES não são artigos, e sim os resumos de teses e dissertações. Portanto, foram analisados os títulos,

resumos e palavras-chave das cinco dissertações da área de Geografia e, das demais, apenas os títulos e palavras-chave, por considerarmos inviável, para esta pesquisa, a leitura e análise na íntegra de tais trabalhos, até mesmo porque só é possível acessar os resumos de teses e dissertações publicadas. A dificuldade da busca nesse banco de dados ocorreu por conta da dúvida em relação à totalidade de trabalhos publicados envolvendo a temática pesquisada. Essa busca pode ser assim sistematizada:

Gráfico 1 – Produções do portal da Capes sobre Educação do Campo por área de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no portal da CAPES.²

Com base no gráfico acima, percebe-se que as produções estão concentradas na área de conhecimento da Educação, com 81% das produções. Lendo os títulos e palavras-chave, constatou-se que existem algumas utilizando categorias geográficas (território), mas, diante do expressivo número de trabalhos nessa área de conhecimento, consideram-se pequenas as pesquisas sobre Ensino de Geografia.

Na área de conhecimento específica da Geografia, a quantidade de pesquisas encontradas é muito limitada, correspondendo a apenas 7% das produções. Nesse campo do conhecimento, foram selecionados, lidos e analisados mais cuidadosamente os cinco

² Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2015.

resumos publicados, como já foi dito anteriormente, pois, embora não sejam da área de Educação, ramo em que se insere esta pesquisa, as dissertações se aproximam do nosso objeto de estudo, especificamente a que tem por título: “A Relação campo-cidade no Ensino de Geografia da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita Catalão – GO: entre o ideal e o essencial”. As cinco pesquisas encontradas no portal da CAPES podem ser assim sistematizadas:

Castro (2012), em sua dissertação intitulada *A relação campo-cidade no ensino de Geografia da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita Catalão-GO: entre o ideal e o essencial*, discute a Educação do Campo e a relação campo-cidade no ensino de Geografia em turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Essa discussão partiu de uma análise histórica da constituição da escola do campo no Brasil para compreender a realidade local, aliando à pesquisa de campo ao Projeto Político Pedagógico da escola e ao material didático utilizado do 3º ao 5º ano, como já foi citado.

A autora percebeu que há uma diversidade de elementos que se entrelaçam na realidade do campo; dentre elas, a desvalorização da educação que acontece no campo, a falta de conhecimento das políticas públicas que deveriam atender a escola do campo e a falta de reconhecimento da importância do homem do campo para a sociedade urbana. Pensar a escola do campo vai além de se pensar simplesmente a escola; não é possível desconsiderar o papel do professor frente às reflexões realizadas em sala sobre a importância do campo na relação que estabelece com a cidade e desconsiderar que as políticas públicas que permeiam a educação devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico, permitindo, dessa forma, que haja conscientização do papel desses alunos na sociedade como sujeitos de direito que devem lutar para que tais políticas sejam efetivadas plenamente em todas as instâncias da sociedade.

Engel (2011), tomando como método de análise o materialismo histórico dialético, elaborou a dissertação de mestrado com o título *As contradições do campo e as práticas educativas em duas escolas rurais de Monte Alegre de Minas*, com o objetivo de compreender como as relações produtivas e sociais estabelecidas no lugar das escolas rurais Fernando Vilela e José Cabral Vieira, em Monte Alegre–MG, influenciaram as práticas educativas. O lugar foi tomado como categoria de análise da realidade espacial que se configura no território, construído por diferentes relações sociais, definindo novas configurações no campo brasileiro.

Nesse sentido, o autor discutiu o lugar da Escola Fernando Vilela sob a ótica do agronegócio e o lugar da Escola José C. Vieira a partir do campesinato, enfatizando o

desenvolvimento social, apoiado na solidariedade das relações na valorização do modo de vida camponês.

Percebeu-se que as diferentes concepções que constituem o lugar das escolas estão presentes nas práticas educativas: o lugar do agronegócio interfere no projeto educacional, tentando promover a inserção da população rural no mercado produtivo, enquanto que as práticas educativas fundamentadas no campesinato resultam do projeto pedagógico vinculado à ação coletiva da população camponesa.

Aragão (2011), a partir da pesquisa que tem como título *Questões agrárias e educação no/do campo: uma análise do assentamento campo verde/microrregião do litoral sul paraibano*, aborda a relação existente entre a Geografia Agrária e a Educação do Campo. Para tanto, o autor abordou a questão agrária paraibana, expondo seus dilemas, conflitos e problemas, além de apontar a histórica concentração de terras no estado. A partir do cenário conflituoso entre o campesinato e o capital do agronegócio canavieiro, foi proposto uma análise sobre a questão agrária e o papel que as escolas camponesas poderão desempenhar na formação crítica de seus educandos.

Para tal análise, foi escolhida a escola do Assentamento Campo Verde, localizado no município de Pedras de Fogo, na microrregião do litoral sul da Paraíba, pois esta representa uma conquista de toda comunidade assentada após a posse da terra, que não hesitou em cobrar da Secretaria de Educação do município a construção de uma unidade escolar no próprio assentamento, para que as crianças e os jovens assentados pudessem retomar seus estudos sem ter que se deslocar para a cidade ou mesmo para outra comunidade rural. Assim, analisou-se algumas peculiaridades dessa escola e concluiu-se que a mesma se configura apenas como uma escola no campo e não do campo, conforme os escritos de vários autores que tratam do tema em questão.

Freitas (2012), em *As conquistas do assentamento Santa Clara em Bataguassu-MS: a luta pela educação no/do campo*, buscou compreender o processo de construção da educação proposta pelos movimentos sociais do campo, a partir do estudo da Escola Municipal do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva, localizada no assentamento Santa Clara, no município de Bataguassu-MS. Embora se tenha priorizado a escola para o entendimento da educação, também foi incluída a comunidade, ou seja, o espaço de vivência do educando, pois é nesse âmbito que são adquiridos os conhecimentos derivados do senso comum que influenciam na concepção educativa construída para o campo.

Fagundes (2012) disserta sobre *O ensino técnico no MST: o caso do curso técnico em agropecuária com habilitação em agroecologia do Instituto Educar, Pontão-RS*, com o objetivo de compreender o processo de formação promovido pelo ensino técnico do MST.

Tendo uma abordagem qualitativa, destacam-se, dentre as contribuições trazidas pela referida pesquisa, a organização da escola a partir dos preceitos da Escola Comuna, a experiência singular em educação promovida pelo MST, a qual, embora ainda apresente traços da educação tradicional, avança com a formação baseada nos princípios da educação popular. Além disso, enfatiza o tema da educação do campo, uma vez que a proposta do MST se baseia nos seus princípios, buscando garantir educação do e no campo para a população do meio rural, esta que, em muitos casos, continua à margem do alcance das políticas públicas. Ressalta-se, também, o objetivo da escola em formar não apenas técnicos na área de agroecologia, mas também militantes a fim de atender suas demandas nos assentamentos. Assim, o processo educativo deflagrado pelo MST continua sendo um processo diferenciado, complexo e amplo que organiza e territorializa o Movimento, além de servir de exemplo à sociedade brasileira.

A sistematização desses dados mostrou a relevância do meu estudo e que, portanto, é necessário discutir mais sobre a relação campo-cidade no ensino de Geografia na produção de ideologias que perfazem o olhar sobre o campo e a cidade. A margem de erro ou acerto na definição dos dados a partir do banco da CAPES pode ser bastante variável. Portanto, é importante analisar esses dados levando em conta o seu percurso de buscas e o foco central do seu tema.

Quanto ao site *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), a página inicial está organizada de modo que a busca por artigos pode ocorrer mediante duas formas: a primeira, como “Pesquisa artigos”; e a segunda, através da “Lista de periódicos”.

Na ausência de uma definição prévia das revistas ou periódicos que tratassem do Ensino de Geografia e da Educação do Campo, e por considerá-la mais abrangente, optei pela opção “Pesquisa artigos”. Para tanto, utilizei vocábulos como: campo-cidade, ensino de geografia, educação do campo, geografia escolar. Cruzando esses vocábulos, não foi detectado nenhum artigo. Por fim, utilizando apenas “Educação do Campo”, encontrei 09 artigos científicos publicados.

Ressalta-se, no entanto, que os artigos tratam de diferentes aspectos da Educação do Campo: práticas educativas, políticas públicas, dentre outros, mas nenhum deles aborda o Ensino de Geografia e a relação campo-cidade, como veremos a seguir:

Antonio e Lucini (2007) buscam resgatar algumas questões históricas da constituição de práticas educativas que emergem das necessidades de diferentes grupos sociais em acessar a educação, privilegiando a educação popular, compreendida como uma prática social e política que se efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, a qual é discutida na especificidade das escolas do campo. Essas práticas são tomadas como iniciativas construídas para superar modelos organizacionais e didáticos no currículo escolar. Para desenvolver essa discussão, os autores situaram o campo no debate historicamente construído, estabelecendo um diálogo entre a relação do que identifica nas práticas pedagógicas e o que é evidenciado como problemática na apropriação do conhecimento escolar.

A partir da análise da educação que se desenvolve no interior do movimento sem-terra, Vendramini (2007), em *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*, busca avaliar o sentido atual e as possibilidades de uma educação voltada para as populações do campo. Para tanto, a autora desenvolve o seu texto a partir dos seguintes tópicos: o trabalho no campo na atualidade, como expressão da desigualdade social e da oposição de classe, que se manifesta nas diversas formas de produção, de atividades e de sujeitos que vivem, trabalham ou investem no campo; a educação do campo, seus avanços em relação à educação rural, sua presença nas políticas educacionais e sua abrangência para além do espaço escolar; e, por último, a valorização que a educação ganha com os movimentos sociais do campo, que passam a defender uma educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo.

Já Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), em seu artigo, buscam mapear e discutir as dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras sobre Pedagogia da Alternância defendidas entre 1969 e 2006, visando estabelecer um primeiro esboço do “estado da arte” nesse campo de investigação. A revisão inclui 46 trabalhos, sendo sete teses e 39 dissertações. Nesse texto, os autores apresentam as temáticas de estudo mais recorrentes, a distribuição regional dessa produção e o que consideram como consensos e limites nesses trabalhos.

Araújo (2010) identifica a educação do campo como fenômeno social que pode ser analisado com base na teoria pós-colonial. Entretanto, ela ressalta que isso não é possível sem um deslocamento da matriz originária da teoria. Com base na desconstrução do discurso, a autora defende que a educação do campo é uma prática pós-colonial porque os discursos da educação do campo manifestam resistências e enfrentamentos contra forças políticas internas e externas de seu território.

Cavalcante (2010) trouxe para o debate os questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios do rural brasileiro. Para tanto, ela questiona: como a educação do campo, ao alcançar o rol legalista das políticas públicas educacionais brasileiras, já no século XXI, pode de fato ser apropriada pelos pedaços do rural que não se encontram em “movimento”? A autora afirma que a população rural precisa saber da existência dos direitos de uma educação que colabore com a formação dos sujeitos que vivem nesses territórios.

Marschner (2011) propõe, por um lado, entender como se reconstruiu sociologicamente o “espaço rural” em “campo”, tirando algumas consequências teóricas desse percurso, e, por outro lado, elencar alguns aspectos que evidenciam essa reordenação epistêmica. A partir dessas evidências, aponta-se para a necessidade da educação do campo assumir uma construção de conhecimento na diversidade.

Bachmann, Osses e Fuenzalida (2012), no artigo intitulado “As crenças dos professores rurais: uma tarefa pendente para a investigação educativa”, evidenciam que as investigações realizadas no âmbito das crenças dos professores se centraram preferencialmente no sistema educativo urbano, em níveis de Educação Básica e Educação Superior, ao contrário do que ocorre na educação do campo de nosso país, em que, historicamente, os resultados educativos sempre foram inferiores. Os autores concluem que há necessidade de pesquisas relacionadas às crenças que sustentam os professores rurais em relação ao processo educativo, dada a relevância disso no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes desses locais.

Ribeiro (2012) trata do embate entre os diferentes movimentos sociais populares do campo, que demandam a educação do campo voltada aos seus modos de vida e de trabalho, e o Estado brasileiro, no que diz respeito aos programas governamentais oferecidos em resposta a essa demanda. Nesse sentido, a autora visa a apontar potencialidades da educação do campo enquanto conquista do Movimento Camponês, bem como os limites que esta enfrenta no Brasil, onde o capital agrário e financeiro, relacionado ao agronegócio, disputa a propriedade da terra e exerce pressão sobre o Estado.

Souza (2012), em seu texto, objetiva caracterizar a gênese da prática e concepção da educação do campo, atentando para a concentração da terra e da propriedade como elementos estruturais geradores de desigualdade social. Ela ressalta, também, como propósito do referido texto, destacar as principais conquistas efetivadas de 1990 até 2012 no âmbito da educação do campo, além de pontuar conflitos judiciais em torno do direito à educação superior entre os povos do campo.

A partir das buscas no portal da CAPES e na base de dados da SCIELO, constatei que, após três décadas de luta, o debate da Educação do Campo e os desafios para a sua implantação no Brasil são uma realidade. As pesquisas sobre essa temática têm crescido muito nos últimos tempos, e existe uma grande quantidade de pesquisas em Educação do Campo em diferentes áreas do conhecimento. Tais pesquisas estão concentradas no campo da Educação, sendo necessário maior investimento das demais áreas do conhecimento nesse debate, em particular da área de Geografia.

A Geografia, como ciência que estuda o espaço produzido pela sociedade humana, produção essa marcada por conflitos e tensões de interesses antagônicos, pode muito contribuir com os estudos da Educação do Campo nessa caminhada constante rumo à emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, a Geografia “serve para desvendar as máscaras sociais” (MOREIRA, 2013, p. 61) da organização e produção espacial.

Esta pesquisa, que trata da relação campo-cidade na perspectiva da Educação do Campo, propõe um ensino de Geografia comprometido com a emancipação dos sujeitos do campo, e busca interpretar as contradições inerentes à organização e produção do espaço da sociedade capitalista, atenta às questões de disputas territoriais nele inseridas.

O profissional de Geografia e de demais áreas do conhecimento da Educação Básica, em especial daquelas localizadas no campo, precisa embeber-se de uma perspectiva teórica que permita a superação da visão míope de uma educação plena, pensada e executada pelo Estado. Precisa construir nova proposta curricular com e pelos sujeitos do campo, capaz de entender a relação campo-cidade dentro de uma perspectiva teórico-conceitual dialética, que alcance as instituições escolares que se encontram no campo como um todo, para além dos espaços nos quais os movimentos sociais estão inseridos.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, ao me debruçar sobre esta pesquisa, espero que a mesma possa contribuir para a ressignificação do meu trabalho pedagógico, pois, com base em Freire (1996, p. 29),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Entende-se que ensino e pesquisa são duas ações indissociáveis à prática docente. Pesquisar, questionar, buscar, intervir, replanejar fazem parte da natureza da docência, com vistas ao aprimoramento do conhecimento. Essas ações também permitem a superação de

práticas pedagógicas repetitivas, desmotivadas, reprodutoras das ideologias dominantes, que pouco contribuem para a compreensão e transformação da realidade socioespacial.

A pesquisa, portanto, intitulada **Os desafios do Ensino de Geografia na relação campo-cidade: provocações a partir do debate da Educação do Campo** buscou a interface entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo. O estudo foi desenvolvido numa escola da zona rural, a aproximadamente 10 km da sede do município de Iará, a Escola Municipal Maria Bacelar – EMMB, localizada na Fazenda Trindade, nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Por fim, o texto dissertativo ficou assim estruturado: na **Introdução**, apresentamos as linhas gerais do trabalho – a construção do objeto de pesquisa, o problema, os objetivos e, de forma resumida, a possível estrutura da dissertação. No primeiro capítulo, intitulado **Procedimentos metodológicos**, apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa: a natureza, os caminhos percorridos para a efetivação e a caracterização do *locus* da pesquisa; no segundo capítulo, que tem como título **Os Desafios do ensino de Geografia na relação com a Educação do Campo**, mostramos as principais reformas educacionais aliadas ao capitalismo, em detrimento da formação humana e, principalmente, da formação dos sujeitos do campo; no terceiro capítulo, intitulado **O trabalho pedagógico do professor de Geografia em Iará, a relação campo-cidade e a questão agrária: provocações a partir do campo**, desenvolvemos análises e problematizações sobre o trabalho pedagógico do professor de Geografia e o debate da Educação do Campo na Escola Municipal Maria Bacelar, Iará-BA, a partir das percepções dos sujeitos pesquisados, ressaltando, dentre outros aspectos, o trato com a relação campo-cidade e a questão agrária no município de Iará. E, fechando o texto, apresentamos as **Considerações finais**, que anunciam o desejo de continuidade deste debate em pesquisas futuras.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 A natureza da pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa relacionada à educação escolar, esta não pode contentar-se em estudar a dupla professor/aluno, nem os grupos apenas, muito menos em separar teoria e prática. Será preciso que a metodologia, em Educação, incorpore as condições de vida, a complexidade das variáveis que compõem a realidade, sempre em constante evolução e em interdependência com os sujeitos (MIARALET 1996 APUD GHEDIN E FRANCO 2011).

Nesse sentido, a educação deve ser vista como uma **totalidade concreta**, que necessita de uma metodologia que aborde o fenômeno educacional de maneira contextualizada, articulando as variáveis que compõem a essência do processo. Isso implica considerar o fenômeno estudado não de forma mecânica, linear, previsível, mas, ao contrário, considerá-lo como dinâmico, histórico e complexo:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Por entender a educação como um processo dinâmico e histórico é que se fez a opção pela pesquisa qualitativa, dada a sua abrangência e capacidade de apreender sentidos mais contextuais e polissêmicos, adotando uma visão de totalidade, como possibilidade de compreender a realidade educacional em sua essência. A realidade é a totalidade concreta que está em constante transformação (KOSIK, 2011).

Conforme Santos (2009), a ideia de totalidade é uma das mais fecundas para o conhecimento e a análise da realidade:

Todas as coisas presentes no universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário é a totalidade que explica as partes. (SANTOS, 2009, p. 115).

Nesse processo, o ensino de Geografia que visa garantir a emancipação do estudante do campo foi considerado não de forma isolada, mas como uma totalidade subordinada, resultante de uma multiplicidade de fatores historicamente inter-relacionados, que sofrem constantes transformações. Isso significa não uma totalidade amorfa, mas dinâmica,

estruturada e articulada, movimentada pelas contradições inerentes à própria realidade concreta (NETTO, 2011).

Nesse sentido, investigar o ensino de Geografia orientado pelo debate da Educação do Campo, no atual contexto marcado por profundas mudanças socioespaciais decorrentes do modelo de produção capitalista, exige que se busque uma metodologia comprometida com a formação humana e a conseqüente transformação social.

Diante do exposto, escolhemos a pesquisa qualitativa, pois, para Chizzotti (2003, p. 228), os pesquisadores qualitativos “afirmam a vinculação da investigação com os problemas éticos, políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social”.

Sobre a pesquisa qualitativa, GODOY (1995), esclarece que:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995, p. 21).

Neste sentido, busquei compreender o ensino de Geografia, a partir da realidade da escola Maria Bacelar, analisando-o de forma integrada aos condicionantes políticos, sociais, econômicos e espaciais. Para tanto, o foco da pesquisa estava na interpretação que os participantes têm da situação em estudo.

Ressaltamos que, ao analisar o Ensino de Geografia a partir da Escola Maria Bacelar, não intencionamos homogeneizar a realidade educacional do município, pois cada escola é uma formação material particular, que possui uma identidade, mas que está vinculada a uma formação material geral – Irará/Bahia/Brasil. A escola em questão foi tomada como uma referência significativa e, por comparações aproximativas, autoriza inferências em relação ao contexto analisado (CHIZZOTTI, 2003). Assim, investiguei o papel do ensino de Geografia, para a compreensão das relações campo-cidade, no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II no município de Irará, não de forma isolada, mas dentro de uma totalidade que se movimenta a partir de contradições.

Neste sentido foram tomadas como categorias de análise: O Ensino de Geografia, a Educação do Campo, a relação campo-cidade e a Questão Agrária. Esta última foi apreendida como pano de fundo, pois está imbricada com a temática da pesquisa, articulando toda a discussão. A relação campo-cidade foi abordada como fio condutor do nosso trabalho. Tal relação foi entendida como categoria que perpassa todo o debate da

Educação do Campo e estrutura o pensamento geográfico e, por extensão, o trabalho docente do professor de Geografia, uma vez que perpassa implícita ou explicitamente todos os conteúdos dessa ciência. Historicamente, essa relação sempre foi articulada às determinações econômicas, políticas e culturais do poder hegemônico, que constantemente altera os papéis, tanto do campo, quanto da cidade, para dar suporte aos seus interesses. Assim, a relação campo-cidade foi discutida dentro de diferentes perspectivas teórico-conceituais, quando articuladas aos interesses da classe hegemônica e, numa outra perspectiva, quando atende aos interesses das classes trabalhadoras do campo – interesse desta pesquisa.

Articulada a essa discussão teórica, tomou-se como ponto de partida a análise do caráter histórico das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 20 do século XX, as quais estiveram aliadas aos interesses do modelo de desenvolvimento econômico sobre a educação como um todo e, em particular, sobre o ensino de Geografia. Para tanto, faz-se necessário discutir os caminhos percorridos para a efetivação desta pesquisa.

1.2 Os caminhos percorridos

Para proceder à organização do *corpus* desta pesquisa, os procedimentos metodológicos foram apoiados em pesquisas realizadas através do levantamento de um referencial bibliográfico que visa instrumentalizar teoricamente o pesquisador, para que possa elevar o pensamento e contribuir para transformar a realidade. Conforme Netto (2011, p. 29), “pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto da pesquisa”. É o real reproduzido e interpretado no pensamento.

Concomitantemente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de Geografia da Escola Maria Bacelar e foram aplicados questionários aos alunos do 6º ao 9º ano e aos pais dos referidos alunos.

Para o início da pesquisa, foi solicitada a autorização da direção da escola para uma conversa com as professoras de Geografia e com os alunos que participaram da pesquisa, a fim de que fosse explicado o projeto de pesquisa e qual seria o papel deles no processo. Na oportunidade, foi também apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual foi lido para que todos tivessem conhecimento e ficassem à vontade para participar ou não da atividade. No caso dos estudantes, por serem menores de idade, o TCLE foi encaminhado para ser assinado por seus responsáveis.

As entrevistas semiestruturadas com as professoras de Geografia da escola tiveram como objetivo analisar o trabalho pedagógico dessas professoras à luz dos princípios da Educação do Campo em Iará, da questão agrária do entorno e da relação campo-cidade nele inserida. Para tanto, elas responderam perguntas abertas, cuidando para não perder a orientação no foco da pesquisa. Segundo Gil (1999, p. 120), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Foi elaborado previamente um roteiro de perguntas, mas, dada a natureza flexível desse instrumento, quando necessário, foram feitas perguntas adicionais, a fim de elucidar questões que não ficaram claras ou de ajudar as entrevistadas a recompor as ideias, caso tivessem fugido do assunto. Também foram permitidas respostas espontâneas, a partir das quais surgiram informações de grande utilidade para a pesquisa.

Dessa forma, essa modalidade de entrevista valorizou, de um lado, o direcionamento propiciado pela entrevista estruturada e, por outro, a flexibilidade que a entrevista não estruturada permite, diante da possibilidade do imprevisto.

Para atender ao objetivo proposto e à especificidade do tema, a realização dessa entrevista foi previamente agendada com as professoras, sendo garantida a privacidade das informações obtidas.

Como a escola atende a dezesseis comunidades diferentes, o critério utilizado para a escolha dos alunos colaboradores foi o local de moradia, buscando envolver estudantes de quase todas as comunidades. A esses estudantes foram aplicados dez questionários por série (6º ao 9º ano), entre meninos e meninas.

De acordo com Marconi; Lakatos (2003, p. 201) questionário corresponde “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, cada estudante colaborador respondeu um questionário contendo questões abertas, usando linguagem própria, emitindo opiniões e também questões objetivas, onde escolheu uma resposta entre duas ou mais opções. As referidas questões tiveram como temas principais: a relação campo-cidade, a questão agrária, o papel do trabalho do professor de Geografia na formação desses estudantes, o entendimento sobre campo e cidade.

Com a ajuda dos estudantes, foi enviado um questionário para ser respondido por seus pais, com o objetivo de mapear, ainda que de forma breve, a estrutura fundiária do sudoeste do município de Iará, região onde moram os estudantes da Escola Maria Bacelar com seus respectivos familiares.

Quadro 1– Amostragem do universo dos sujeitos pesquisados

Sujeitos	Instrumentos	Número
Professoras de Geografia	Entrevistas	03 (uma para cada)
Estudantes do 6º ao 9º ano	Questionários	40
Pais dos estudantes pesquisados	Questionários	38

Fonte: Elaborado pela autora.

As três docentes entrevistadas representam 100% do universo de professores de Geografia da Escola Maria Bacelar. Todas elas residem na zona urbana, sendo que duas delas possuem também origens rurais. No que diz respeito ao grau de formação, todas possuem nível superior. Para preservar a identidade desses sujeitos, foi atribuída, neste trabalho, a nomenclatura professora 01, 02 e 03 às falas dos referidos sujeitos.

Quadro 2 – Perfil das professoras entrevistadas

Professora	Graduação	Especialização	Situação funcional	Tempo de trabalho com a Geografia
01	Licenciatura em História	–	Prestadora de Serviço temporário	04 anos
02	Licenciatura em Geografia	–	Prestadora de Serviço Temporário	05 anos
03	Licenciatura em História e Pedagogia	Educação Infantil, Política e Planejamento	Efetiva	02 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com as professoras de Geografia da EMMB.

No que diz respeito aos estudantes, de acordo com os dados da Escola Maria Bacelar, existiam, em 2015, 90 discentes do 6º ano, 71 do 7º ano, 40 do 8º ano e 54 do 9º

ano. De cada série, como já foi dito anteriormente, foram escolhidos 10 colaboradores para esta pesquisa, de acordo com o local de moradia, de modo que envolvemos alunos de quase todas as comunidades a que a referida escola atende. Dessa forma, a amostragem representa 11% do universo de estudantes do 6º ano, 14% do 7º ano, 25% do 8º ano e 18,5% do 9º ano. São todos residentes na zona rural e possuem entre 11 e 20 anos de idade.

Os pais colaboradores desta pesquisa moram em suas respectivas comunidades há 3 e até 55 anos, sendo que 77% dos pais declaram que gostam de viver no campo e não desejam sair dele; 20% não gostam de viver no campo e têm vontade de morar na cidade, e 3% gostam de viver no campo e às vezes têm vontade de ir para a cidade³.

A análise e a interpretação dos dados empíricos, foram feitas a partir da análise de conteúdo que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p.38). Para tanto, busquei classificar os dados empíricos em categorias e através de inferências procurei compreender o que estava para além do explícito nas entrevistas e nos questionários.

Para organizar as informações acerca da análise do ensino de Geografia na perspectiva da emancipação do sujeito do campo, foi importante considerar a existência de um processo histórico na construção da realidade educacional brasileira, vista enquanto uma totalidade que se movimenta a partir das contradições inerentes a essa realidade.

Sendo assim, realidade, contradição e possibilidades (CHEPTULIN, 2004) foram categorias dialéticas utilizadas como instrumental filosófico que, em movimento, permitiram ordenar a ação desta pesquisa, conduzida pelo exercício cuidadoso da procura pela compreensão da realidade.

Considerando o **espaço produzido pela sociedade humana**, que é objeto de estudo da Geografia (MOREIRA, 2012), ou seja, uma realidade concreta historicamente construída através do processo de conflitos e lutas sociais entre os grupos hegemônicos e a classe trabalhadora, foi utilizado o conceito de território, conforme ideias de Fernandes (2005) e Santos (2003), aqui entendido como categoria de análise do espaço, identificando as contradições inerentes à realidade socioespacial com vistas à construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo e, conseqüentemente, de um novo projeto de sociedade.

³ Estas informações foram adquiridas a partir dos questionários respondidos pelos pais dos estudantes pesquisados.

Para dar conta da proposta da pesquisa, é preciso apresentarmos melhor o município de Irará. Para tanto, será feita uma breve caracterização do mesmo na próxima seção.

1.3 O perfil do município de Irará

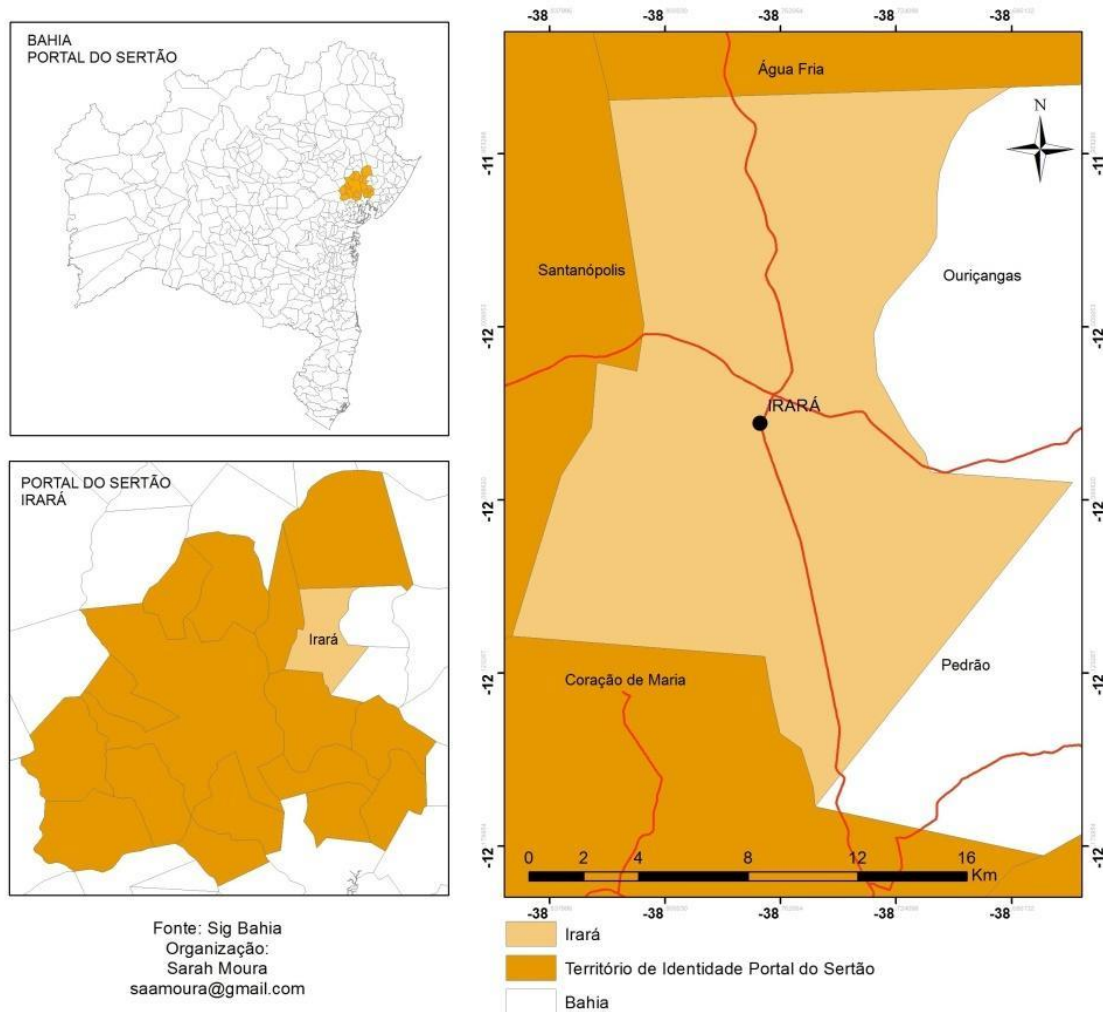
Como dito anteriormente, o presente estudo foi desenvolvido a partir da análise de uma escola da zona rural de Irará, município caracterizado por alta concentração de terras e renda, conforme o Censo Agropecuário 2006.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014), o referido município possui área territorial de 277.792 km² e população total estimada de 29.770 habitantes. A taxa de urbanização de Irará é de 41%. Isso significa que a população iraraense reside, em sua maioria, no espaço rural. É importante ressaltar que se trata de um município em que a principal atividade econômica é a agricultura, fato que explicita a importância da propriedade da terra na conjuntura do município.

Irará é um dos 417 municípios do Estado da Bahia, localizado no território de Identidade Portal do Sertão⁴, a 106 km de Salvador, capital do estado, e a 33,4 km de Feira de Santana. Possui como municípios vizinhos: Água Fria, a norte; Coração de Maria, a sul; Santanópolis, a oeste; Ouriçangas, a leste, e Pedrão, a sudeste (Figura 1).

⁴ O Portal do Sertão, é um dos vinte e sete territórios de Identidade do Estado da Bahia, instituído pelo Decreto 12.354, de 25.08.2010, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos municípios baianos. De acordo com esse Decreto, no seu § 1º, Território de Identidade é entendido como o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BLATT; GONDIM, 2013). Assim, o Território de Identidade Portal do Sertão, é composto por dezessete municípios baianos: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antonio Cardoso, Conceição de Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará (*locus* dessa pesquisa), Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

Figura 1 – Localização do Município de Irará na Bahia



Formação territorial

A formação territorial do município de Irará se deu a partir do século XVIII, em decorrência de um processo histórico articulado a diferentes condicionantes políticos, econômicos e sociais para atender à demanda do capitalismo comercial emergente, comandado pela metrópole portuguesa.

Assim, compreender o processo de formação territorial do município de Irará implica conhecer as relações sociais de poder e de produção capitalista que se articularam no Brasil naquele período, os quais influenciaram na definição de sua atual configuração. O esforço em compreender esse processo histórico permite entender a atual estrutura fundiária desse município – elemento importante que, articulado a outros fatores, contribui para se pensar a Educação do Campo.

Conforme Santos (2008), o início do processo de ocupação e configuração territorial desse município remonta ao período colonial brasileiro e, portanto, discuti-lo implica compreendê-lo a partir de um movimento mais amplo, que caracteriza a dinâmica de ocupação do território brasileiro como um todo.

O processo de ocupação e exploração das terras brasileiras visava ampliar as bases de acumulação primitiva através da incorporação de novas áreas ao comércio mundial. Para controlar as novas terras ocupadas, em 1534, o território foi dividido em capitanias hereditárias, que tiveram seu desenvolvimento concentrado na faixa litorânea, impulsionado pela cana-de-açúcar.

O interior das capitanias, em particular as da Bahia, teve o seu desenvolvimento proporcionado pela pecuária em grandes extensões de terras. Nos termos de Santos (2008, p. 64),

A dinâmica da pecuária não só possibilitou a ocupação das áreas interioranas dominadas por grandes latifúndios como também possibilitou, embora de forma descontínua e isolada, a formação de povoados, nas áreas de repouso e comercialização de animais nos novos caminhos abertos no trajeto para o litoral. Vários núcleos urbanos baianos se originaram dessa interação entre as zonas de criação de gado com as zonas canavieiras e mineradoras, como exemplo Feira de Santana e Irará.

O atual município teve como primeiros ocupantes portugueses de suas terras os jesuítas da Companhia de Jesus, no início do séc. XVII, com a missão de catequisar os índios. A ocupação de nossas terras pelos portugueses teve início na primeira metade do século XVII, com as entradas de Garcia d'Ávila e as sesmarias concedidas a João Peixoto Viegas. Entretanto, esse processo de ocupação de nossas terras pelos colonizadores portugueses intensifica-se no final do séc. XVII e início do séc. XVIII, com os sesmeiros Antônio Homem de Afonseca Correia e Diogo Alves Campos, os primeiros senhores das terras de nosso município (SANTOS, 2008).

Nesse processo de formação territorial do nosso município, é importante destacar a concessão de terras através das sesmarias: “No período de 1530 a 1822 vigorou a Lei das Sesmarias, um instrumento legal para a distribuição das terras, inicialmente, nas Capitanias hereditárias e depois nos Governos-Gerais” (SANTOS, 2008, p. 67). Esse instrumento legitimou uma distribuição de terras injusta, caracterizando uma estrutura fundiária concentradora no território brasileiro como um todo e, em particular, no município de Irará, até os dias atuais.

Dessa forma, ao tratar da questão da educação no município de Iará, sob a perspectiva da Educação do Campo, não podemos compreendê-la deslocada da questão agrária⁵, o que justifica a necessidade de identificarmos sua estrutura fundiária.

A educação no município de Iará

A busca por dados do panorama da educação em Iará foi um ponto importante nesta pesquisa. Inicialmente, busquei informações em sites oficiais, como Inep/MEC, IBGE, os quais só oferecem informações gerais sobre os municípios. Para me aproximar melhor da situação da educação em Iará, foi necessário acessar informações do Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025⁶.

De acordo com o PME 2015-2025, o Ensino Fundamental é ofertado em 34 escolas, sendo 06 unidades escolares na zona urbana e 28 na zona rural. Embora a maioria das escolas esteja localizada na zona rural, o currículo dessas escolas não contempla as especificidades dos **sujeitos do campo**, das turmas multisseriadas: “O município ainda não possui um currículo que garanta as especificidades da Educação do Campo, não se garante a adequação do calendário escolar à realidade local” (IRARÁ, 2015, p. 33).

O planejamento do Ensino Fundamental II é único para todas as escolas, tanto para aquelas localizadas na zona urbana, quanto para as da zona rural, em que a centralidade do planejamento é o espaço urbano. Esse processo tende a diluir as especificidades inerentes ao contexto das escolas do campo, as quais se diferenciam das escolas da cidade. Com isso, nota-se que o trabalho pedagógico que se desenvolve na perspectiva de Rede, conforme é explicitado pelo PME 2015-2025, toma uma dimensão generalista.

A estrutura do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental II é assim organizado: em uma semana ocorre o encontro de toda a Rede (na sede do município) com coordenadores denominados formadores, sendo para cada dia uma disciplina/área dos componentes curriculares, e, na semana seguinte, os professores se reúnem com os Coordenadores Pedagógicos de cada unidade escolar, para dar tratamento aos assuntos

⁵ A questão agrária no Brasil e em Iará será tratada no próximo capítulo.

⁶ Documento construído pela Secretaria Municipal de Educação – SEME, a partir de comissões representativas dos diferentes segmentos da educação de Iará: Comissão Representativa da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Especial, da Política da Alfabetização, da Educação em Tempo Integral, da Qualidade da Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional de Nível Médio, da Educação Superior, dos Profissionais de Educação, da Gestão Democrática do Ensino Público e dos Recursos Financeiros para a Educação do Município.

específicos da escola. Uma vez por quinzena, os coordenadores de Rede (formadores) encontram-se com os Coordenadores de escola sob a orientação do Supervisor Educacional.

A localização das escolas municipais de Iará referentes ao Ensino Fundamental II, modalidade que foi tratada nesta pesquisa, e o número de alunos matriculados nas mesmas, entre 2010 e 2014, podem ser assim explicitados, conforme os dados do quadro a seguir:

Quadro 3 – Localização e matrícula entre 2010-2014 das Escolas Municipais de Iará – EF II

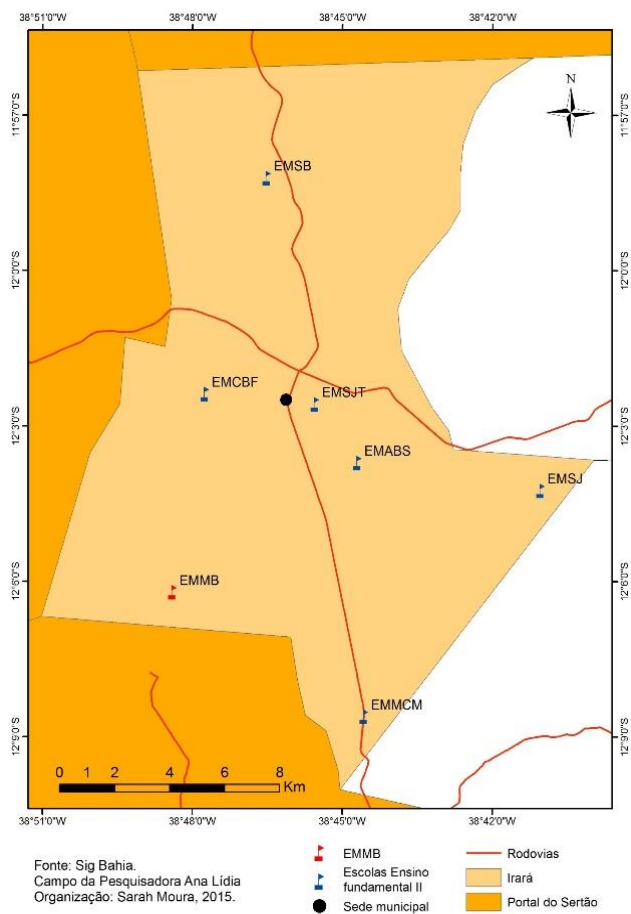
LOCALIZAÇÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS POR ANO				
		2010	2011	2012	2013	2014
Z. RURAL	05	1025	1074	941	942	927
Z. URBANA	02	1387	1236	1260	1242	1312

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no PME 2015-2025.

Das sete escolas do EF II do município de Iará, apenas duas estão localizadas na zona urbana: a Escola Municipal São Judas Tadeu – EMSTJ, localizada na sede do município, e a Escola Municipal Mário Campos Martins – EMMCM, situada a sul, em Bento Simões, único distrito do município, a aproximadamente 11 km da sede. Embora o distrito esteja localizado fora do perímetro da sede, é considerado “urbano”. De acordo com o IBGE, desde 1938, através do Decreto-lei nº 311, ficou estabelecido que as cidades (sedes de municípios) e as vilas (sedes de distritos) são urbanas e que o restante do território é rural. Do ponto de vista da espacialização, nota-se que as escolas estão bem distribuídas no território iraraense, conforme o mapa da Figura 2.

As demais escolas estão localizadas na zona rural do município de Iará. Tomando como referência a sede do referido município, a Escola Municipal Santa Bárbara – EMSB está localizada a norte; a Escola Municipal São Jorge – EMSJ, a leste; a Escola Municipal Amaro Bispo dos Santos – EMABS, a sudeste; a Escola Municipal Coronel Balbino Félix – EMCBF, a oeste; e a Escola Municipal Maria Bacelar – EMMB, unidade de análise desta pesquisa, na Fazenda Trindade, a sudoeste do município, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Localização das Escolas do E. Fundamental II no Município de Irará-BA



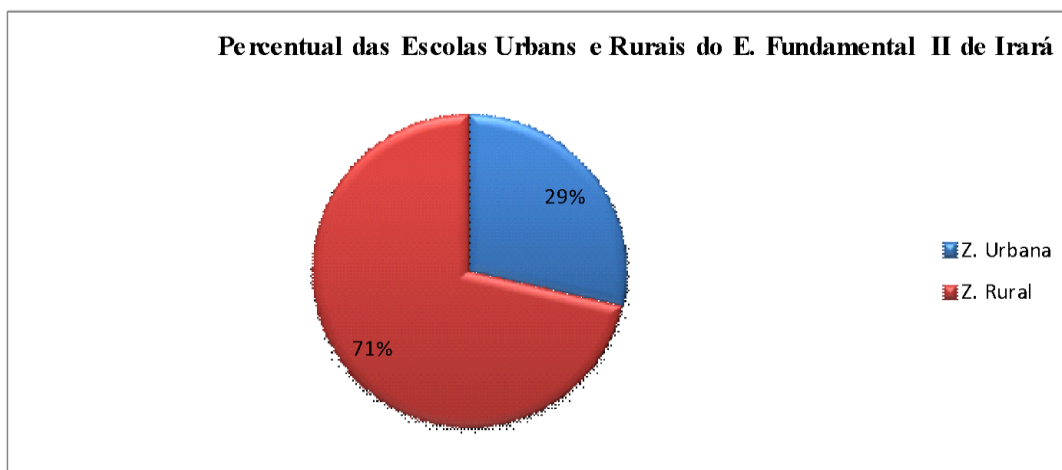
A localização dessas escolas não é aleatória. Ao contrário, estão distribuídas de forma a garantir o controle do território pelo poder dominante. Para Santos (1997 apud Germani, 2009), a localização é um feixe de forças sociais exercendo-se em um lugar. Dessa forma, a localização dessas escolas é resultante de um conjunto de forças sociopolíticas que atuam sobre cada comunidade. Nesse sentido, cada uma dessas escolas pode se constituir enquanto base material do exercício do poder dominante e, numa outra perspectiva, também é possível compreender que, se alicerçadas nos princípios de formação humana, elas podem ser espaços de transformação social, conforme ideias desenvolvidas por Gramsci (1982).

Entendemos uma escola que desenvolva um trabalho educativo que contribua para a elevação cultural das massas; aqui entendidas como os camponeses que passarão a conhecer a sua história, de onde vieram, onde estão e quais as possibilidades de transformação da realidade social em que estão inseridos. Assim, as escolas do EF II de Irará possuem uma localização estratégica, bem distribuídas sobre o território iraraense, o

que, ao mesmo tempo em que pode contribuir para o controle territorial por parte do poder dominante, pode garantir a emancipação do trabalhador.

Quanto à distribuição das escolas do Ensino Fundamental II no território iraraense, observam-se os seguintes percentuais:

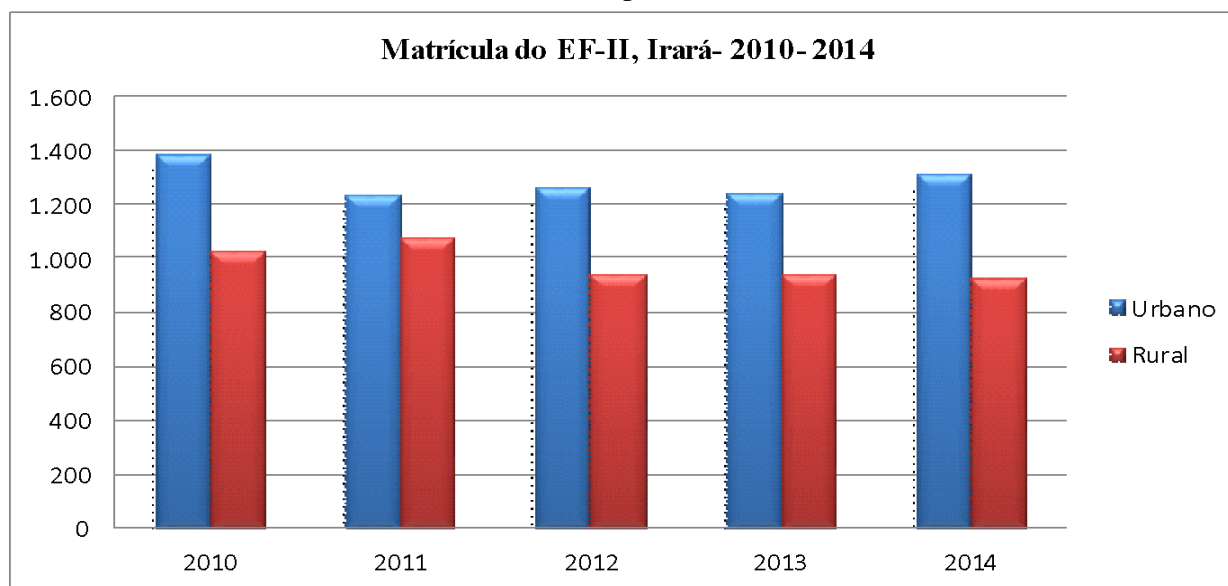
Gráfico 2 – Percentual das Escolas Urbanas e Rurais do E. Fundamental II – Irará-BA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no PME 2015-2025.

Considerando que a população e o número de escolas do Ensino Fundamental II da zona urbana são inferiores aos da zona rural do município, nota-se que o número de matrículas não segue a mesma lógica, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Matrícula do EF II do município de Irará – 2010-2014



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no PME 2015-2025.

Embora, no município de Irará, 71% das escolas do EF II estejam localizadas na zona rural, onde a população absoluta corresponde a 59%, o número de matrículas é maior na zona urbana, onde se encontram apenas 29% dos estabelecimentos e também 41% do total da população absoluta. A partir dos dados, pode-se inferir que muitas famílias iraraenses, sobretudo as que vivem no campo, preferem matricular seus filhos nas escolas da zona urbana. Tal preferência pode estar associada à concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural, colocando o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

No que concerne aos rendimentos dos estudantes do Ensino Fundamental II do município de Irará, no período de 2010 a 2014, obtêm-se os seguintes resultados, sistematizados no Quadro 4:

Quadro 4 – Rendimento dos estudantes do Ensino Fundamental II – Irará-BA, 2010-2014

	Matrícula		Aprovação		Reprovação		Abandono	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
2010	1.387	1.025	69,6%	65%	23,1%	26,4%	7,3%	8,6%
2011	1.236	1.074	70,7%	63,8%	22,5%	30,5%	6,8%	5,7%
2012	1.260	941	68,9%	67,3%	25,3%	26,6%	5,8%	6,1%
2013	1.242	942	62,7%	69,6%	29,4%	25,2%	7,9%	5,2%
2014	1.312	927	52,9%	65,8%	34,2%	26,9%	12,8%	7,3%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no PME 2015-2025.

De acordo com o PME (IRARÁ, 2015, p. 31), “a taxa de reprovação no município é muito alta”. Esse fato pode ser confirmado a partir dos dados do Quadro 4. Chama a atenção também que, embora o número de matrículas da zona urbana seja maior que o da zona rural, o percentual de reprovação, em 2010, 2011 e 2012, da zona rural foi superior ao da zona urbana. A mesma realidade é demonstrada nos anos 2010 e 2012, no que se refere ao quesito abandono

Ainda sobre a educação escolar do município de Ipirá, o Sistema de Relatórios Dinâmicos dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio⁷ (ODM, 2014) apropria-se dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸ para informar que o EF em Ipirá, em 2013, estava na 3.959ª posição entre os 5.565 municípios do Brasil, quando avaliados os alunos iniciais (4ª série ou 5º ano) e na 4.388ª, no caso dos anos finais (8ª série ou 9º ano). Quando analisada a sua posição entre os 417 municípios de seu estado, Ipirá está na 122ª posição nos anos iniciais e na 172ª nos anos finais.

O IDEB nacional, em 2013, foi de 4,9 para os anos iniciais em escolas públicas e 4,0 para os anos finais. Nas escolas particulares, as notas médias foram, respectivamente, 6,7 e 5,9. Nos anos iniciais, somente 1.158 municípios brasileiros obtiveram nota acima de 6,0; a situação é ainda mais crítica quando se verificam os anos finais: apenas 23 municípios brasileiros conseguiram nota acima de 6,0. Ao analisar apenas os municípios do Estado, nenhum deles obteve nota igual ou superior a 6,0 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Apesar dessa realidade contraditória, a política de educação local da rede municipal continua defendendo um currículo único para todas as escolas das zonas rural e urbana. É importante ressaltar, que não estamos defendendo uma escola diferenciada para a zona rural. Mas, sobretudo, uma escola de qualidade para todos e que esteja articulada às especificidades da classe trabalhadora do campo.

Esses resultados, de forma intencional, contribuem para reforçar uma imagem negativa das escolas do campo, como aquelas que mais reprovam, e nas quais o ensino é tido como inferior ao da cidade. Essa visão negativa, dentre outros fatores, influencia a migração dos estudantes das escolas do campo para as escolas da zona urbana e, conseqüentemente, intensifica o crescimento do número de escolas da zona urbana, em detrimento do crescimento das escolas rurais, conforme os quadros 5 e 6.

⁷ ODM é um conjunto de metas (áreas de saúde, renda, educação e sustentabilidade) pactuadas pelos governos dos 191 países membros da ONU, com a finalidade de tornar o mundo um lugar mais justo, solidário e melhor para viver.

⁸ O IDEB é um índice que combina o rendimento escolar às notas do Exame da Prova Brasil, aplicado no último ano das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, podendo variar de 0 a 10.

Quadro 5 – Número de escolas por etapa de Ensino – Rede Municipal Irará-BA, 2007/2013

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental I e II		
	Z. Urbana	Z. Rural	Total	Z. Urbana	Z. Rural	Total
2007	5	28	33	6	31	37
2008	5	27	32	8	31	37
2009	6	26	32	10	30	40
2010	6	26	32	10	30	40
2011	6	22	28	10	27	37
2012	8	20	28	9	27	36
2013	8	17	25	9	25	34

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no Inep/MEC, 2014⁹.

O quadro anterior, de modo geral, apresenta um crescimento do número de escolas da zona urbana e uma redução do número de escolas da zona rural, entre 2007 e 2013, em todos os níveis de ensino da rede pública municipal de Irará, sendo maior o crescimento/redução na Educação Infantil.

Quadro 6 – Crescimento/Redução de escolas – Irará-BA, 2007/2013

Nível de Ensino	Escolas da Zona Urbana				Escolas da Zona Rural			
	Nº de escolas em 2007	Nº de escolas em 2013	Crescimento total	Crescimento em %	Nº de escolas em 2007	Nº de escolas em 2013	Total de escolas fechadas	% de escolas fechadas
Educação Infantil	5	8	3	60	28	17	11	39,2
Ensino Fundamental	6	9	3	50	31	25	6	19,3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no Inep/MEC, 2014.

⁹ Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2015/municipios/coibge/2914505>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

Analisando o intervalo de 2007 a 2013, percebe-se que, na Educação Infantil, houve um significativo crescimento do número de escolas da zona urbana, correspondente a 60%, enquanto houve a redução, na zona rural, de 39,2%. Quanto ao Ensino Fundamental, o crescimento do número de escolas da zona urbana foi de 50%, enquanto a redução, nesse mesmo nível de ensino na zona rural, foi de 19,3%.

É importante demarcar que esse processo de crescimento/redução do número de escolas das zonas urbana e rural, respectivamente, em Irará, não acontece isolado do contexto nacional e estadual. A partir de uma visão de totalidade, esse processo está articulado ao conjunto de relações sociais, políticas, econômicas ocorridas no território brasileiro, comandados por atores antagônicos, a serviço de um modelo de desenvolvimento territorial que reproduz os seus interesses, valorizando a cidade sobre o campo, conforme escritos de Molina (2014).

Compreender a realidade da educação de Irará implica analisá-la enquanto “formação particular” (CHEPTULIN, 2004) que está organicamente inter-relacionada a outra formação geral – a realidade da educação baiana/brasileira.

Assim, o problema educacional iraraense, entendido como particular, possui diferenças em relação à educação de outros municípios brasileiros, dado o seu contexto social, econômico, geográfico, cultural, político, dentre outros, mas está intimamente interligado à realidade da educação baiana/brasileira enquanto totalidade. Se em Irará existem necessariamente o particular e o geral, para estudar os problemas educacionais, levou-se em consideração não somente o geral, que tende a ser consoante com os dados da conjuntura nacional, mas também o particular, próprio ao domínio da educação desse município.

Nessa totalidade, busquei as particularidades da educação de Irará a partir da análise da Escola Municipal Maria Bacelar, caracterizada no item a seguir.

1.4 A escola Municipal Maria Bacelar: principais características

A Escola Municipal Maria Bacelar está localizada na fazenda Trindade, s/n, zona rural, ao Sudoeste do município de Irará-BA, a aproximadamente 10 km da sede do município em questão. A escola recebeu esse nome em homenagem à vereadora da época,

D. Maria Bacelar, que, com o apoio do prefeito da cidade, o Sr. João Lopes dos Santos¹⁰, lutou e fundou, em 1982, a referida escola. Inicialmente, ela possuía uma sala de aula, uma cantina, dois banheiros e um pátio, onde aconteciam as reuniões pedagógicas e os alunos brincavam na hora do intervalo (ESCOLA MUNICIPAL MARIA BACELAR, 2014).

Através da Portaria nº 6277/86 D. O 30.04.86, a escola foi ampliada para duas salas de aula e uma secretaria, para atender aos alunos da alfabetização à 4ª série, passando a ser chamada Escola Estadual de 1º Grau Maria Bacelar, por estar vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Em seguida, com a Portaria nº 2759/87 D.O 21.02.87, a escola foi autorizada a oferecer aos alunos o Primeiro Grau completo.¹¹

Figura 3 – Escola Municipal Maria Bacelar



Fonte: Acervo pessoal.

A ampliação dessa escola aconteceu no contexto da abertura política, período em que a educação passou a ser direito de todos, de responsabilidade da sociedade, da família e dos governos, legitimada posteriormente pela Lei nº 9.394/96¹², garantindo a universalização do acesso à Educação Básica. Nesse contexto, a educação ocupa o centro das preocupações políticas, devendo constituir-se num mecanismo propulsor para o exercício da cidadania.

Embora tenha ocorrido a ampliação dessa escola, não foram oferecidas as devidas condições para que a mesma funcionasse de forma digna. De 1987 a 1990, por conta da carência de professores na rede pública estadual, para que a escola não fechasse as portas, a

¹⁰ Período de 01/02/1977 – 01/02/1983.

¹¹ Correspondente ao atual Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano.

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, atualmente em vigor.

então vereadora D. Maria Bacelar decidiu pagar, com recursos próprios, o salário de parte dos professores e o transporte em que os mesmos se deslocavam da sede do município de Irará até a escola, na zona rural (ESCOLA MUNICIPAL MARIA BACELAR, 2014).

Conforme narrativa de moradores locais, a professora Maria José de Lima Silveira, Secretária de Educação do Estado – SEC na época, e o Sr. Sérgio Carneiro, um dos filhos do Sr. João Durval Carneiro, governador do Estado da Bahia (15/03/1983 a 15/03/1987), possuíam relações muito próximas (comadre/compadre) com a referida diretora. Através dessa relação de amizade, a Secretária de Educação do Estado mediu a implantação do curso de 1º Grau completo na Escola Estadual de 1º Grau Maria Bacelar.

As relações pessoais de amizade foram mediadoras de um processo de articulação política, constituindo a escola, nesse processo, como base material das relações do poder político, centro de controle, base territorial para a manutenção do poder, tanto nas comunidades próximas, quanto no município de modo geral.

Os anos 90 foram marcados por um processo de Reformas do Estado brasileiro, caracterizado pela desregulamentação da economia, privatização das empresas estatais, abertura de mercados e reforma do sistema de previdência social, saúde e educação, descentralizando os serviços, sob a justificativa de otimizar os recursos (SOUZA; FARIA, 2004).

Com base no cenário acima traçado, houve a descentralização da educação via municipalização do ensino. Nessa conjuntura, em 10 de novembro de 1999, a Escola Estadual de 1º Grau Maria Bacelar foi municipalizada pela Resolução nº 463/99 com a Portaria nº 007/01 D.O 27 e 28.01.2001, passando a chamar-se Escola Municipal Maria Bacelar.

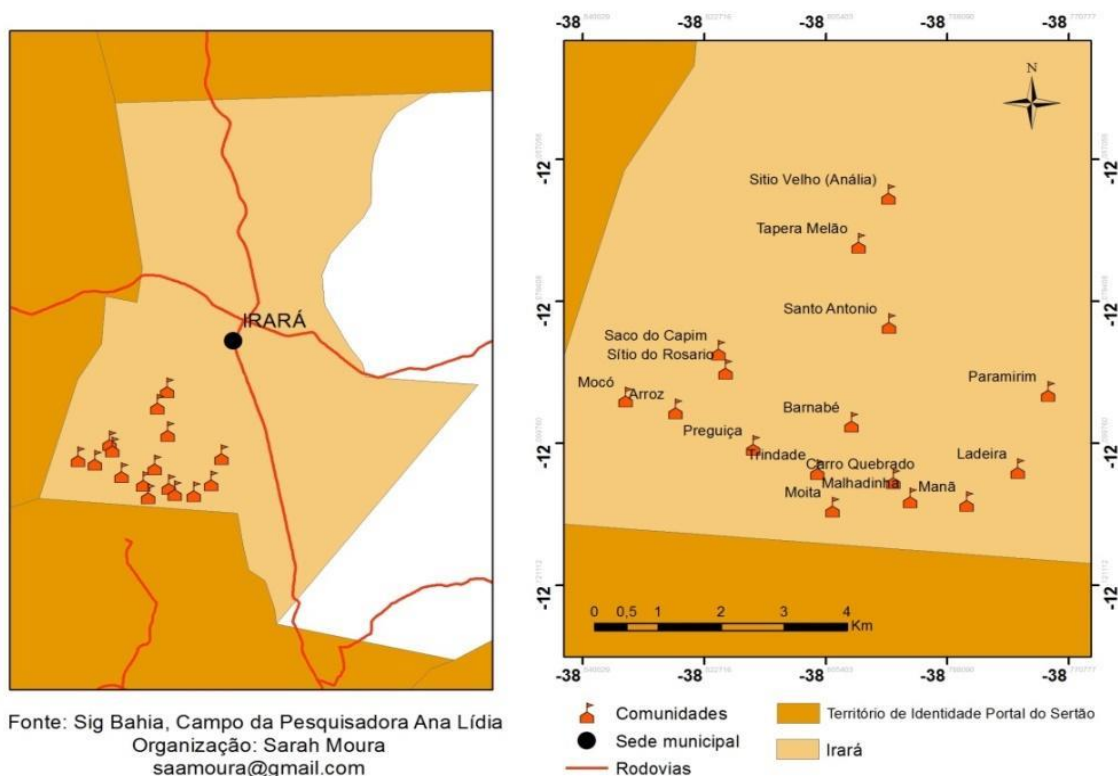
Atualmente, a escola recebe alunos do local onde está situada, Fazenda Trindade, e das localidades circunvizinhas: Barnabé; Carro Quebrado; Malhadinha; Manã; Ladeira; Paramirim; Santo Antonio; Tapera Melão; Sítio Velho; Saco; Arroz; Saco do Capim; Mocó (povoado de nascimento da pesquisadora); Preguiça; Sítio do Rosário e Fazenda Moita (ESCOLA MUNICIPAL MARIA BACELAR, 2014)¹³.

Assim, a Escola Maria Bacelar, única do Ensino Fundamental II na região, recebe alunos de várias comunidades do seu entorno, constituindo uma expressiva área de abrangência aqui denominada como “Região Sudoeste” do município de Irará (Figura 4).

¹³ Estas informações foram adquiridas através de uma parte do PPP, (item que trata da caracterização da escola: fundação, estrutura física), pois o documento completo estava em processo de reformulação.

A região aqui é entendida como “uma dimensão espacial das especificidades sociais em uma totalidade espaço-social” (DUARTE, 1980 apud CORRÊA, 1995, p. 41). Trata-se, portanto, da materialização de uma estrutura socioespacial em que se combinam aspectos gerais de uma totalidade e do particular, elementos que diferenciam essa região das demais no município de Irará.

Figura 4 – Abrangência da EMMB no Sudoeste do município de Irará-BA



Quanto à estrutura física, essa unidade de ensino é composta por cinco salas de aula, possuindo quadro branco e mobiliário para alunos e professores. Possui também uma cantina, um depósito para estocar a merenda, e outro para estocar material de limpeza, três banheiros para os alunos, sendo um para alunos com necessidades especiais, uma sala com banheiro para os professores, uma secretaria, sala da direção, um laboratório de informática com dez computadores (desativados por conta de problemas na rede elétrica), uma área coberta para eventos e um pequeno jardim. O espaço onde seria o laboratório de informática funciona como sala de digitação. A biblioteca, sem nenhuma estrutura para pesquisa, possui alguns livros arrumados na estante de uma sala da Escola Rui Barbosa, localizada na Fazenda Trindade, ao lado da EMMB, desativada em 2003 (Figura 7.1).

Embora a Maria Bacelar não seja totalmente murada, essa instituição é considerada “segura” pela comunidade (ver Figura 5).

Figura 5 – Estrutura física da Escola Maria Bacelar



Fonte: Acervo pessoal.

No tocante ao quadro de matrículas, em 2015, faziam parte dessa unidade escolar 338 estudantes, sendo 255 do Ensino Fundamental II diurno e 83 do EF I e II do noturno, o que pode ser assim sistematizado:

Quadro 7– Matrícula da EMMB, do Ensino Fundamental II – Diurno – 2015

ENSINO FUNDAMENTAL II			
ANO	Nº DE ALUNOS	QUANTIDADE DE TURMAS	TURNO
6º	90	03	Matutino
7º	71	02	Matutino
8º	40	02	Vespertino
9º	54	02	Vespertino

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Escola Municipal Maria Bacelar (2015).

Quadro 8 – Matrícula da EMMB, Ensino Fundamental I e II Noturno – 2015

ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA			
ANO	Nº DE ALUNOS	QUANTIDADE DE TURMAS	TURNOS
EJA I Estágio I, II e III (1º ao 5º ano)	18	01	Noturno
EJA II Estágio IV (6º e 7º ano)	48	01	Noturno
EJA II Estágio V (8º e 9º ano)	17	01	Noturno

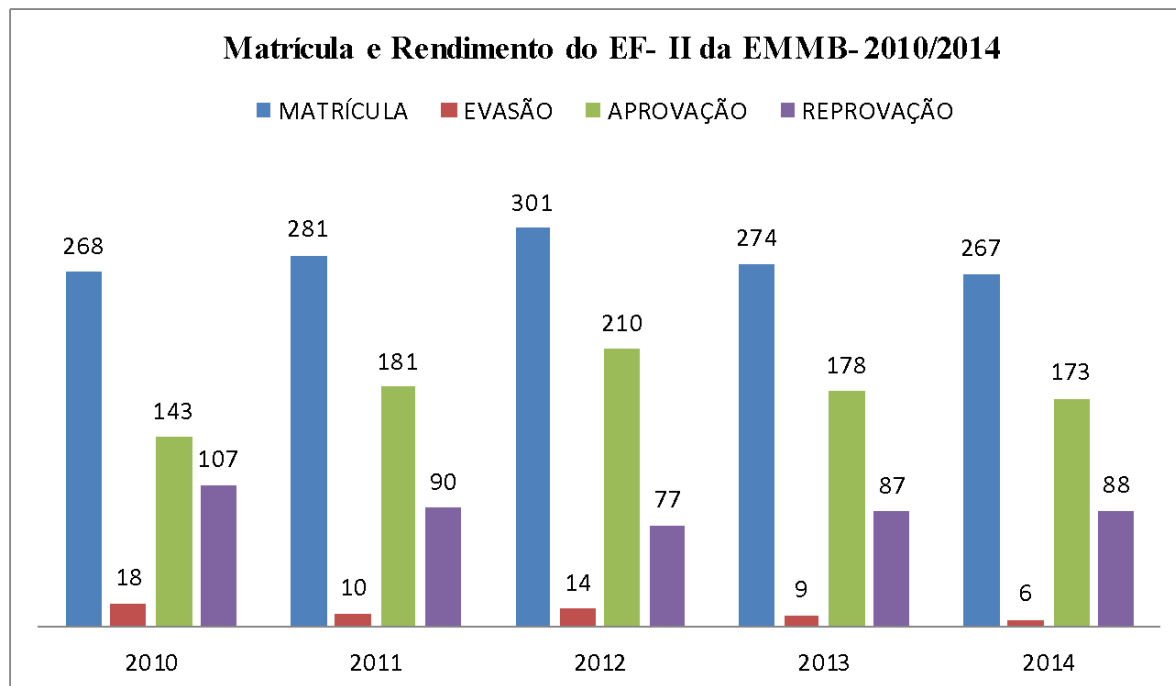
Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Escola Municipal Maria Bacelar (2015).

Através do Programa Mais Educação¹⁴, implantado em 2012, a escola oferece ainda, em horários extras, Educação Integral, atendendo alunos do 6º ao 9º ano, de segunda a sexta-feira, com as seguintes atividades: pintura, esporte e lazer, capoeira e acompanhamento pedagógico, sobretudo em Português e Matemática. Como a escola possui alta taxa de reprovação (ver Gráfico 4), justifica-se a necessidade de acompanhamento pedagógico.

A respeito da matrícula e do rendimento dos estudantes da Escola Maria Bacelar entre 2010 e 2014, obtêm-se os seguintes dados:

Gráfico 4 – Matrícula e Rendimento do EF II – EMMB – diurno – 2010 / 2014

¹⁴ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.



Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Escola Municipal Maria Bacelar (2015).

Comparando a matrícula entre os anos 2010 e 2014, nota-se, nessa instituição de ensino, que houve um crescimento entre 2010 e 2012, enquanto que, entre 2013 e 2014, houve uma redução. No total geral, é uma escola que possui alta taxa de reprovação, sendo superior ao percentual geral das escolas rurais do município nessa modalidade de ensino no mesmo período (Quadro 4). Do total de alunos do EF II que chegaram ao final do ano letivo, foram reprovados: em 2010, 42,8%; em 2011, 33,2%; em 2012, 26,8%; em 2013, 32,8%; em 2014, 33,7%. Comparado aos outros anos, o ano de 2010 apresenta o menor número de matrícula, o maior número de evasão e de repetência.

Os dados numéricos anteriormente representados (Gráfico 4) expressam as relações contraditórias do processo educacional brasileiro como um todo e os efeitos de exclusão na realidade da educação de Iará e, em particular, da Escola Maria Bacelar.

Podemos afirmar que a grande reprovação é a expressão da seletividade, uma das características da educação capitalista. Por sua vocação elitista, ela vai eliminando os alunos através de um processo de avaliação excludente e classificatório, pois não é uma escola para todos. É uma escola de classe (FREITAS, 2012).

Transpondo as ideias de Arroyo, Caldart e Molina (2011) para a análise da realidade da Escola Maria Bacelar, no que diz respeito às altas taxas de reprovação, pode-se considerar que essa escola olha o aluno e trata-o como um número, não percebendo que,

por trás dele, há uma criança, um jovem, um ser humano, um sujeito que traz histórias e que possui diferenças. A escola em questão adota uma cultura antidemocrática, que nega o direito a um percurso educativo e cultural próprio de sua idade a milhares de crianças e adolescentes repetentes. Dessa forma, é uma escola peneiradora, seletiva e excludente. É a própria negação da escola como direito de todos.

Quanto ao quadro de funcionários, essa unidade de ensino possuía, em 2015, quarenta funcionários: a equipe gestora, composta por uma diretora e duas vices: uma para o turno matutino e a outra para o noturno; vinte professores; e os demais funcionários exercem funções de Agentes Administrativos, Auxiliares de Serviços Gerais, Serventes, Articuladoras Pedagógicas, Porteiro e Vigilantes.

No que diz respeito à formação acadêmica dos professores da escola em 2015, temos o que se representa nos gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Formação acadêmica dos professores da EMMB – 2015

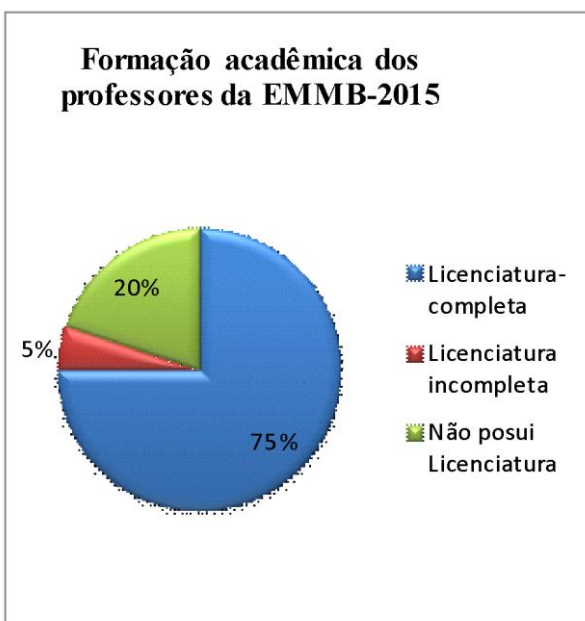
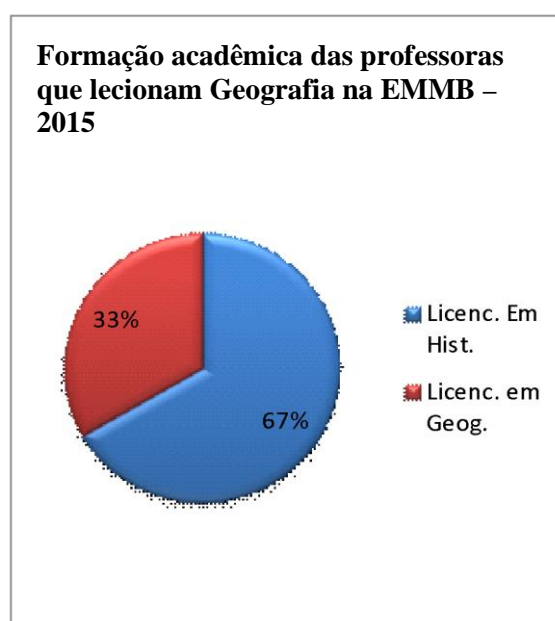


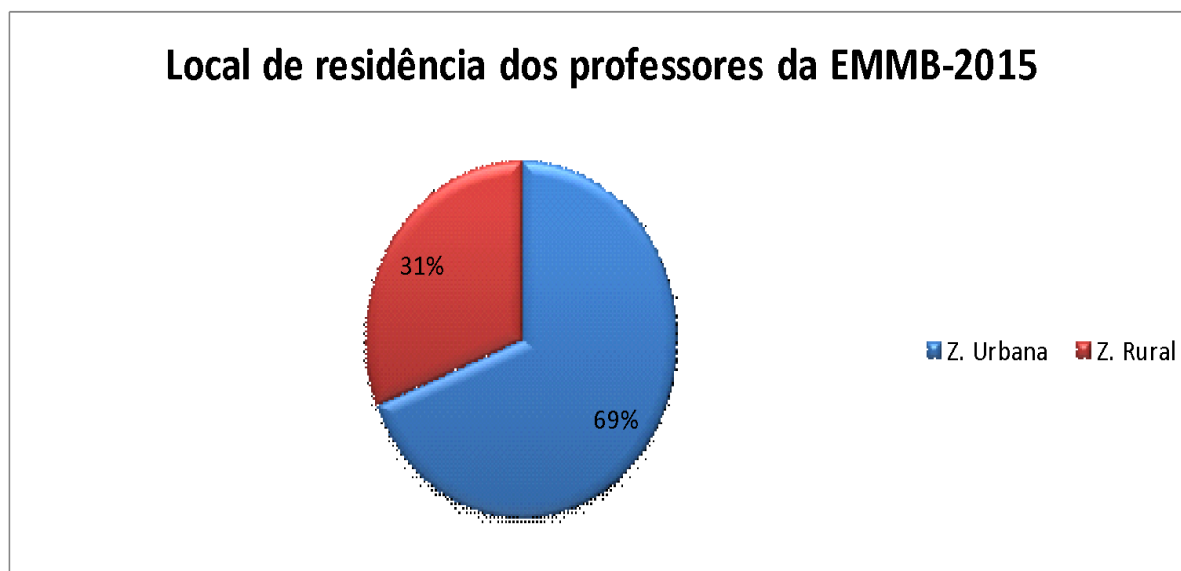
Gráfico 6 – Formação acadêmica das professoras que lecionam Geografia na EMMB – 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Escola Municipal Maria Bacelar (2015).

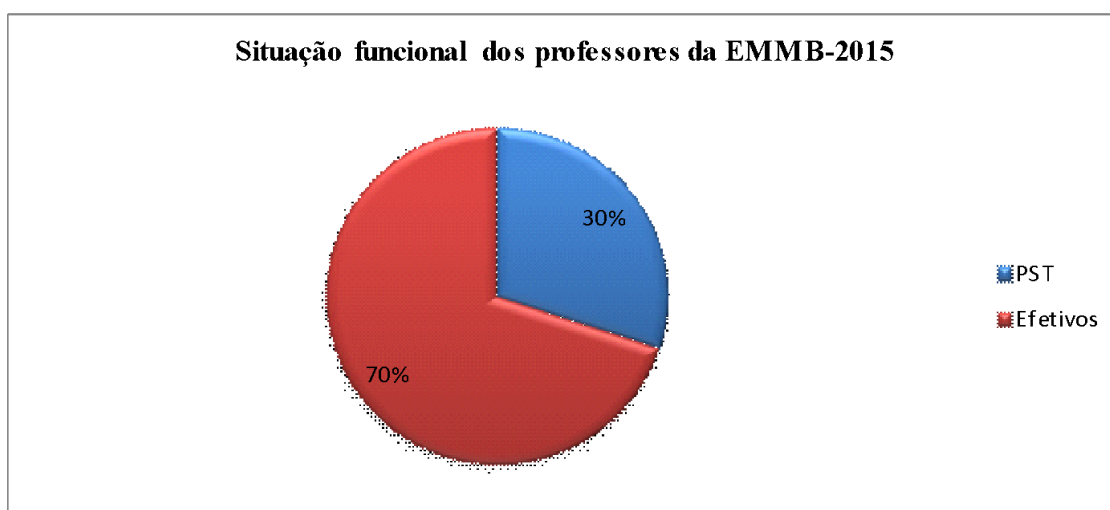
Como se trata de uma escola de pequeno porte, o número de turmas é insuficiente para completar a carga horária do professor. Assim, cada docente ministra aulas, no mínimo, em duas disciplinas diferentes. Na maioria das vezes, as disciplinas que lecionam não correspondem à sua área de formação acadêmica.

No que concerne ao local de moradia desses professores, temos os seguintes dados:

Gráfico 7 – Local de residência dos professores da EMMB – 2015

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Escola Municipal Maria Bacelar (2015).

Embora a escola esteja localizada na zona rural, a maioria dos professores não possui nenhuma vivência com a cultura camponesa. A maioria deles vive na zona urbana, de onde se desloca todos os dias apenas para dar aulas e voltar para sua residência.

Gráfico 8 – Situação funcional dos professores da EMMB – 2015

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Escola Municipal Maria Bacelar (2015).

Quanto à situação funcional, a maioria dos professores são concursados, efetivos (Gráfico 8) do quadro da Secretaria Municipal de Educação. Embora a maioria seja efetiva, o número de Prestadores de Serviço Temporários – PST é grande, o que,

consequentemente, desencadeia um alto processo de rotatividade entre os professores de um ano para outro, e até num mesmo ano, fato que interfere na qualidade do trabalho pedagógico da instituição escolar. Essa realidade vai de encontro a uma das propostas da Educação do Campo, que consiste em diminuir a rotatividade de professores através da formação e inserção de pessoas do lugar no trabalho pedagógico (SOUZA, 2010).

Entretanto, para os princípios da Educação do Campo, não se trata de qualquer formação docente, nem tampouco basta ser morador do campo. A formação para o trabalho pedagógico, defendida a partir das lutas dos movimentos sociais do campo para atuar nas escolas do território rural, tem como maior intencionalidade a perspectiva de formar docentes capazes de promover profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante a realização dessas tarefas (MOLINA, 2014). É importante que seja um profissional do campo, mas, sobretudo, que esteja atento aos princípios da Educação do Campo. Destarte, acredita-se que esse profissional possa desenvolver um ensino de Geografia comprometido com a formação humana, ideia desenvolvida no capítulo a seguir.

2 OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Muito raramente acontece de quando hoje as pessoas olham as organizações dos espaços se lembrem do seu professor de Geografia. Falta a identidade entre o que ele falou e o que se está vendo. Por que isso aconteceu?

Ruy Moreira

Para melhor entender os desafios do ensino de Geografia na relação com a Educação do Campo, foi necessário considerar a relação campo-cidade enquanto categoria estruturante do pensamento geográfico e do trabalho docente do professor dessa ciência. Essa relação acompanhou, historicamente, a evolução do pensamento geográfico, sempre articulado às determinações econômicas, políticas e culturais do poder hegemônico, que constantemente alterou, e continua alterando, os papéis tanto do campo quanto da cidade, para dar suporte aos seus interesses.

Associado à evolução do pensamento geográfico, importa analisar o caráter histórico das políticas educacionais brasileiras e, em particular, o impacto dessas políticas sobre o ensino de Geografia, pensado para dar suporte ao modelo de desenvolvimento econômico concentrador e excludente implementado pelo capitalismo no território nacional. Assim, faz-se necessário levantar, dentre outros, alguns questionamentos importantes: Qual o papel da instituição escolar e do ensino de Geografia dentro desse processo de desenvolvimento econômico? Que referenciais teórico-conceituais têm alicerçado a relação campo-cidade na ciência geográfica e no ensino da mesma?

2.1 A relação campo-cidade na Geografia brasileira: diferentes perspectivas teórico-conceituais

Para compreender como a relação campo-cidade tem sido abordada na ciência geográfica, recorreremos aos estudos de Alves (2012), Alves e Vale (2013) e Oliveira (2013). Conforme Alves (2012), a abordagem sobre a questão campo-cidade acompanhou o desenvolvimento do pensamento geográfico. Em cada corrente da Geografia, seja a clássica, a teórica ou a crítica, os estudos das relações campo-cidade, rural-urbano ganharam enfoques diferenciados.

Assim, para discutir a relação campo-cidade, é necessário ter clareza sobre o que é campo/rural e cidade/urbano. Campo e rural não são sinônimos, assim como cidade e

urbano também não o são. Conforme Santos (1994, 1997), cidade e campo são formas no espaço, enquanto rural e urbano especificam o conteúdo social dessas formas. São valores, modos de vida que ultrapassam as fronteiras do campo ou da cidade. Ao tratar do campo/cidade e do rural/urbano, é preciso considerá-los como forma/conteúdo, e não como algo fechado, pois, dentro de determinada forma – cidade ou campo –, é possível encontrar o conteúdo do rural e do urbano.

No Brasil, o que diferencia o campo da cidade? Qual o limite entre eles? Para definir o que é cidade, o critério utilizado pelo IBGE é o Decreto-lei nº 311, instituído pelo Estado Novo em 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independente de suas características estruturais e funcionais (VEIGA, 2003). Se a cidade é definida como a área do Distrito Sede, logo, o campo é o que não é cidade. Assim, o urbano, pela definição oficial, corresponde às cidades e vilas. O espaço rural corresponde àquilo que não é urbano, sendo definido a partir de carências, e não de suas próprias características; definido a partir dos interesses fiscais dos poderes municipais (MARQUES, 2002).

Conforme Veiga (2003), a distinção brasileira entre população rural e urbana é arbitrária. Dela resultam profundas distorções na visão da realidade socioeconômica brasileira e, o que é mais grave, a inadequação das nossas políticas públicas especificamente dirigidas à população rural, sempre pensadas a partir da realidade urbana e extrapolada de forma simplista para a população rural, vista como aquela população dedicada às atividades primárias. Nessa visão, a relação campo-cidade sempre enaltece a cidade em detrimento do campo, considerado inferior e necessitado de incorporar os valores urbanos.

Para compreender a histórica relação campo-cidade, é importante compreender como foram construídas novas representações do espaço visando à implantação, consolidação e expansão do capitalismo. Nesse processo de organização socioespacial e socioterritorial, comandado pelos ditames do capitalismo, forças antagônicas constantemente se enfrentam em busca da materialização dos seus objetivos.

Na perspectiva da Geografia clássica, caracterizada no Brasil por descrições, induções e comparações, os estudos sobre a relação campo-cidade, entre os anos de 1930 e 1960, na perspectiva de Alves (2012), podem ser assim explicitados:

Os estudos sobre o campo e a cidade focalizam as análises em questões de gêneros de vida (urbanos e rurais), o habitat, os sistemas agrícolas, a economia urbana e as infraestruturas/ construções de cidades. Destaca-se

pouca integração desses espaços, os processos são gerados e desenvolvidos em espaços distintos. (ALVES, 2012, p. 10).

Trata-se de uma perspectiva dicotômica da relação campo-cidade. Conforme Marques (2002), o campo é pensado como meio social distinto, que se opõe à cidade. Ou seja, a ênfase recai sobre as diferenças existentes entre os espaços. Tendo como principal atividade econômica a agricultura, o campo caracterizava-se como território onde se concentrava a maior parte da população e que, conseqüentemente, determinava o ritmo da cidade. O espaço rural seria o lugar para a produção de alimentos e para as atividades agropecuárias, a fim de abastecer as cidades. Por outro lado, a cidade caracteriza-se pela economia pouco dinâmica, dependente do campo, baixa taxa de urbanização, com destaque apenas para as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo (ALVES, 2012).

A partir das últimas décadas do século XX, o conjunto de relações econômicas, políticas e socioespaciais tem se complexificado para dar suporte às exigências do capitalismo. Conseqüentemente, a visão dicotômica da relação campo-cidade vem sendo substituída por modelos cada vez mais complexos, o que permite analisá-la sob outras dimensões teórico-conceituais, como o *continuum*: espaços periurbanos e novo rural (ALVES; VALE, 2013), e unidade contraditória entre a cidade e o campo (OLIVEIRA, 2013).

O final dos anos 60 e 80 do século XX caracterizou-se, no Brasil, pelos estudos teóricos-quantitativos, com a utilização de técnica estatística, modelos matemáticos que deram nova característica à ciência geográfica. A ênfase nesse período era dada à questão do planejamento regional. Era preciso organizar o espaço para diminuir custos de transportes entre o centro e os locais de produção.

Diante dessa realidade, os estudos teóricos preocuparam-se com a caracterização e a função do campo e da cidade, os quais passam a ser estudados de forma mais integrada na Geografia. Comandado pelo processo de industrialização, urbanização e modernização do campo, esse período foi marcado pelo intenso êxodo rural. O processo de urbanização dá nova configuração socioespacial, caracterizando os espaços periurbanos, suburbanos, dentre outros.

Com base em Alves e Vale (2013), o crescimento urbano nas últimas décadas alcançou níveis significativos, levando à expansão física das cidades sobre o campo e provocando um processo de integração, um *continuum* entre esses espaços, o que caracteriza a perspectiva dos espaços periurbanos.

Na perspectiva do *continuum*, “defende-se que o avanço do processo de urbanização é responsável por mudanças significativas na sociedade em geral, atingindo também o espaço rural e aproximando-o da realidade urbana” (MARQUES, 2002, p. 100). Trata-se de uma relação campo-cidade extremamente complexa, de difícil caracterização e conceituação, que pode aparecer na literatura com denominações e conceitos diferentes.

As áreas periurbanas seriam zonas de transição entre cidade e campo, onde se mesclam atividades rurais e urbanas na disputa pelo uso do solo, podendo então ser considerada como plurifuncionais, que se submetem a grandes e rápidas transformações econômicas, sociais e físicas, além de possuírem um dinamismo marcado pela proximidade de um grande núcleo urbano. (ESPANÁ, 1991 apud ALVES; VALE, 2013, p. 35).

Nos espaços periurbanos, ocorre uma mistura tão intensa que dificulta a separação entre o que é rural e o que é urbano, dando a esse espaço uma dinâmica própria, cuja principal característica é a multifuncionalidade.

O espaço periurbano também pode ser concebido como espaço vazio, reserva especulativa do solo à espera de ocupação por atividades urbanas, fazendo surgir extensas superfícies improdutivas que, muitas vezes, são tão importantes quanto a superfície urbanizada. Em consequência, acaba provocando a elevação dos preços dos bens ali produzidos, bem como do preço do solo. Dessa forma, a terra rural passará a ser negociada em metros quadrados e não mais em hectares, caracterizando a especulação que pode ocorrer, então, tanto na venda dos lotes, quanto na sua estocagem para venda posterior (ALVES; VALE, 2013).

As áreas periurbanas não são apenas espaços vazios. Também podem residir nesses espaços habitantes de propriedades rurais (agricultores e trabalhadores rurais) que foram engolidos pela expansão urbana e que se dedicam às atividades agrícolas, como é o caso dos cinturões verdes¹⁵. Esse seria o meio rural periférico. Dessa forma, nota-se uma transformação da economia rural em economia urbana, caracterizando a supremacia do urbano sobre o rural (ALVES; VALE, 2013).

Áreas de transição entre o rural e o urbano, espaços vazios à espera de um processo especulativo do solo e cinturões verdes são algumas das características dos espaços periurbanos. Dentro dessa visão, a relação campo-cidade foi abordada de forma mais integrada, mantendo, porém, a supremacia da cidade, e enfatizando o caráter funcional do

¹⁵ Cinturão verde é uma área verde que pode ser composta por parques, chácaras, reservas ambientais, jardins ou pomares localizados ao redor de uma cidade (na área periférica).

campo e da cidade. O caráter econômico era o objetivo central desses estudos, em detrimento da questão social, política.

Nesse sentido, embora houvesse uma maior integração entre campo e cidade, houve uma sobreposição desta última. O conceito de cidade é analisado por um viés economicista, em que esta passou a ser considerada, até os dias atuais, o centro das decisões, o meio técnico dominante.

A Geografia teórica quantitativa não dava conta da complexidade dos problemas sociopolíticos que o território brasileiro apresentava nesse período, até mesmo porque não era esse o seu objetivo.

É a partir da Geografia Crítica¹⁶, sobretudo da Geografia Agrária, que surgem discussões alicerçadas no materialismo histórico dialético, procurando denunciar as injustiças socioespaciais no campo, decorrentes do modelo de produção vigente. Nessa perspectiva, a relação campo-cidade ganha outra dimensão na Geografia.

Surgem questões sobre a multifuncionalidade dos espaços rurais, como a pluriatividade (turismo rural, pesque e pague, dentre outros), que é tratada a partir da década de 1990, com a perspectiva teórico-conceitual do Novo Rural de Graziano da Silva, Del Grossi e Campanhola (2002 apud ALVES; VALE, 2013).

Essa perspectiva teórico-conceitual da relação campo-cidade também pode ser inserida na discussão do *continuum* entre os espaços. Essa perspectiva subdivide o campo em três matrizes essenciais: 1) uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias; 2) um conjunto de atividades não agrícolas, ligadas a moradia, lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; 3) um conjunto de “novas” atividades agropecuárias, impulsionadas por nichos especiais de mercado. (SILVA; DEL GROSSI; CAMPANHOLA, 2002 apud ALVES; VALE, 2013).

Trata-se de um viés economicista da agricultura e do campo, que, implicitamente, advoga a transformação do campo em cidade do agronegócio pelas *commodities*, isto é, negociadas diretamente numa escala global; exploração das atividades não agrícolas, bem como o incremento de atividades comerciais, caracterizando a multifuncionalidade no campo; prestação de serviços e exploração de produtos típicos do campo com base no potencial geográfico e econômico da região.

Assim, nas últimas décadas, associada às alterações em escala global, a sociedade brasileira vem passando por um processo de transformações que tem impactado o processo

¹⁶ A discussão sobre Geografia Crítica será feita posteriormente.

produtivo como um todo e, em particular, o campo. O capitalismo tem definido novas representações do espaço que vem sendo difundidas como novo rural. São novas imagens, novos sentidos para o espaço rural, que mantêm a visão produtivista dominante, mas que se traduzem em novos qualitativos para outras relações entre o espaço urbano e o rural, e entre a cidade e o campo (RUA, 2006).

Em decorrência da expansão física e ideológica dos padrões urbanos que vão caracterizar o novo rural, o qual cada vez mais se distancia do agrícola, o modo de produção capitalista recria o campo. Disseminam-se novas atividades, antes exclusivas da cidade, misturam-se cada vez mais atividades não agrícolas e agrícolas. Embora a pluriatividade seja uma característica marcante dessa perspectiva, rural e urbano fundem-se, preservando suas especificidades.

As ideias de Graziano sobre o novo rural, conforme Alentejano (2003), apresentam três problemas básicos: não percebem as especificidades e contradições presentes no processo de modernização do campo; não observam as diferentes estratégias que estão por trás da adoção de práticas idênticas; e não identificam as mudanças e permanências, atribuindo o caráter de novidade a todo o processo de modernização. A crescente participação da renda não agrícola na renda total das famílias rurais é bem anterior à década de 1990; portanto, não há novidade nessas colocações de Graziano. Conforme Santos (1997), não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes.

Implicitamente, essas formulações defendem o desaparecimento do campo. Está em curso um duplo processo de urbanização do campo brasileiro: uma expansão da lógica de produção urbana para os setores modernizados, e a expansão de atividades tipicamente urbanas para as áreas onde a agricultura modernizada não se implantou. Os autores dessa linha, para enfrentar as desigualdades sociais e a pobreza no campo, propõem programas que incorporam a dimensão urbana do espaço rural e incluem o incentivo à geração de atividades de caráter não agrícola, como é o caso dos serviços (ALENTEJANO, 2003).

É uma perspectiva atrelada aos interesses do capitalismo agrário, em detrimento da melhora da qualidade de vida do camponês, que é proposta pela Educação do Campo. O campo é entendido como território de produção de riqueza para poucos, e no qual as pessoas são vistas como recursos humanos (FERNANDES, 2004). Diante dessa constatação, qual perspectiva teórica da complexa relação campo-cidade pode ser apontada como possibilidade de melhoria da condição de vida da classe trabalhadora do campo?

As perspectivas teóricas discutidas anteriormente advogam a supremacia da cidade sobre o campo, negam a contradição. Ao contrário, defendemos, neste trabalho, uma perspectiva dialética da relação campo-cidade, em que esses espaços não são vistos de forma hierárquica, mas que, embora considerados distintos, se complementam. Entendemos que essa perspectiva possibilita a superação da visão que separa, inferioriza o campo. Nessa linha, dialogamos com Oliveira (2013) e Fernandes (2011).

Sobre a relação campo-cidade enquanto unidade dialética, Oliveira (2013) afirma que

Com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os numa unidade dialética. Isso quer dizer que campo e cidade, cidade e campo formam uma unidade contraditória. (OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Ainda sobre a relação campo-cidade, Fernandes (2011) esclarece:

O campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna. (FERNANDES, 2011, p. 136-137).

Na esteira desse processo comandado pelo modo de produção capitalista, alicerçado no modo de desenvolvimento desigual e contraditório, precisamos entender campo e cidade não como espaços que se sobrepõem. Ao contrário, precisam ser entendidos numa totalidade que se inter-relaciona, se complementa. Isso não significa que as diferenças entre ambos foram eliminadas. Ao contrário, tornaram-se cada vez mais profundas, guardando suas particularidades e, ao mesmo tempo, expressando características gerais da totalidade espacial.

Entender campo e cidade enquanto unidades dialéticas, implica considerar que o processo de organização socioespacial e socioterritorial é comandado por forças antagônicas que constantemente se enfrentam em busca da materialização dos seus objetivos. Trata-se de um processo conflituoso, contraditório, marcado pela luta de classes. Conforme Rúa (2005), ora as classes sociais rurais – grandes proprietários e camponeses – são vencidas, ora são cooptadas; ora conseguem se integrar ao bloco hegemônico, ora conseguem manifestar suas vozes, afirmando espaços de representação que se opõem às representações do espaço dominante.

Nessa perspectiva, campo e cidade, como formas espaciais produzidas pelas relações sociais, que também são espaciais, resultam num espaço desigual marcado por contradições. Dessa forma, campo e cidade são formas espaciais distintas, embora uma dependa da outra. Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 65) afirma que “a compreensão dos processos que atuam na construção/expansão das cidades passa pela igualmente necessária compreensão dos processos que atuam no campo”.

Depreende-se disso que é preciso superar a visão de que o rural foi ou está sendo sepultado, como advoga a perspectiva teórica do *continuum* entre os espaços. É necessário considerar que há lugar para o rural diante das inúmeras transformações sociais e econômicas do desenvolvimento urbano engendrado pelo modo capitalista de produção. O rural não deixou e nem deixará de existir; ele apenas teve o seu significado modificado.

Nesse sentido, o rural será considerado como algo vivo, em transformação, capaz de contribuir para a revigoração da sociedade como um todo, dentro de uma perspectiva que tenha a agricultura como centralidade do processo, aliada a outras atividades econômicas, buscando explorar as potencialidades oferecidas pelo território. Esse processo não deve contar apenas com a classe trabalhadora do campo, mas envolver diferentes segmentos da sociedade, como trabalhadores urbanos, visando superar a histórica trajetória do rural-urbano como condição necessária de evolução social. É preciso também admitir a trajetória inversa, ou seja, o urbano-rural (ALENTEJANO, 2003).

Nessa perspectiva, o campo não é entendido apenas como território da produção, como propõe o paradigma do capitalismo agrário. O campo é território de vida, de resistência, de trabalho, de relações sociais, políticas, econômicas, produzido em articulação com a cidade.

Como considerar o campo como território de vida, tendo a terra como base material das relações socioespaciais e a agricultura na centralidade do processo de desenvolvimento territorial, diante da histórica concentração fundiária no Brasil? Para entender essa questão, faz-se necessária uma breve discussão sobre a questão agrária.

2.2 A questão agrária e a relação campo-cidade

De acordo com Stedile (2012), os estudos acadêmicos e científicos da realidade agrária no Brasil são muito recentes. Os poucos estudos que surgiram antes da década de 1960 abordavam a realidade agrária pelo viés da história econômica. Foi na década de 1970 que se publicaram diversos estudos sobre a evolução da questão agrária no Brasil,

construindo-se uma interpretação quase consensual do que havia sido a evolução da posse, da propriedade e do uso da terra do início da colonização aos dias atuais.

A carência e a verdadeira ignorância sobre as questões agrárias em nosso país são frutos da submissão colonial, que impediu o desenvolvimento das ideias, das pesquisas e do pensamento nacional durante os 400 anos de colonialismo.

A questão agrária é um tema bastante amplo e complexo. Assim, com base nos escritos do autor supracitado, a referida temática pode ser trabalhada e interpretada, a partir de diferentes aspectos da realidade agrária, de acordo com o objetivo que se pretenda alcançar. Dessa forma, ela aparece sob diferentes enfoques na literatura política, sociológica, geográfica e historiográfica.

Dessa forma, Stedile (2012, p. 17-18) esclarece que “a questão agrária pode ser entendida como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”. O autor traz implicitamente em seu conceito a dimensão histórica da luta de classe para o domínio e o controle dos territórios, bem como para a dimensão geográfica, sobre como a terra foi sendo apropriada e utilizada como mercadoria até os dias atuais.

Conforme Germani (2009), a questão agrária trata das questões referentes às relações sociais de produção, isto é, “de que forma” e “como” se produz no campo. Essas questões estão indissociadas da estrutura da propriedade da terra, das relações sociais de produção e das relações sociais de trabalho que são estabelecidas entre os distintos grupos sociais que coexistem no tempo e no espaço.

Não se pode tratar da questão agrária deslocada da questão territorial, pois são relações de poder. É um processo de correlação de forças entre os grandes proprietários de terra, que lutam para manter os seus privilégios, e os grupos sociais, que lutam para entrar na terra ou permanecer nela.

A questão agrária está presente no nosso cotidiano há séculos. Pode-se querer não vê-la, encobrindo deliberadamente parte da realidade, mas ela se descortina dia a dia. Pode-se afirmar que é coisa do passado, mas ela está presente, está ali, aqui e naquilo, em todo o lugar, ação e objeto (FERNANDES, 2004).

Embora a questão agrária esteja presente no nosso cotidiano, em nossas ações, nos nossos objetos, na cidade e no campo, nem sempre lhe é dada a devida importância, no que diz respeito ao seu papel para o desenvolvimento social e territorial. Muitas vezes, a partir das diretrizes do Estado, ela é camuflada pelos setores estratégicos da sociedade civil, entre

os quais se destacam as escolas, as igrejas, as associações rurais, os sindicatos, dentre outros. A questão agrária é tratada de forma que não percebamos que somos corresponsáveis por essa luta, que não é apenas do MST, mas sim de todos nós, trabalhadores do campo e da cidade, professores da zona rural e da zona urbana.

De forma mais visível, a questão agrária é também expressa através dos números da estrutura fundiária, que “pode ser interpretada como a representação numérica da dimensão da violência manifestada pela apropriação privada da natureza no modo de produção capitalista” (GERMANI, 2009, p. 351). Essa apropriação tem negado aos trabalhadores do campo o direito a uma vida digna, uma vez que tem usurpado a terra, entendida como base material que garante a reprodução da vida aos trabalhadores do campo.

Conforme o Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006), essa realidade no Brasil pode ser assim ilustrada:

Gráfico 9 – Concentração de terras no Brasil



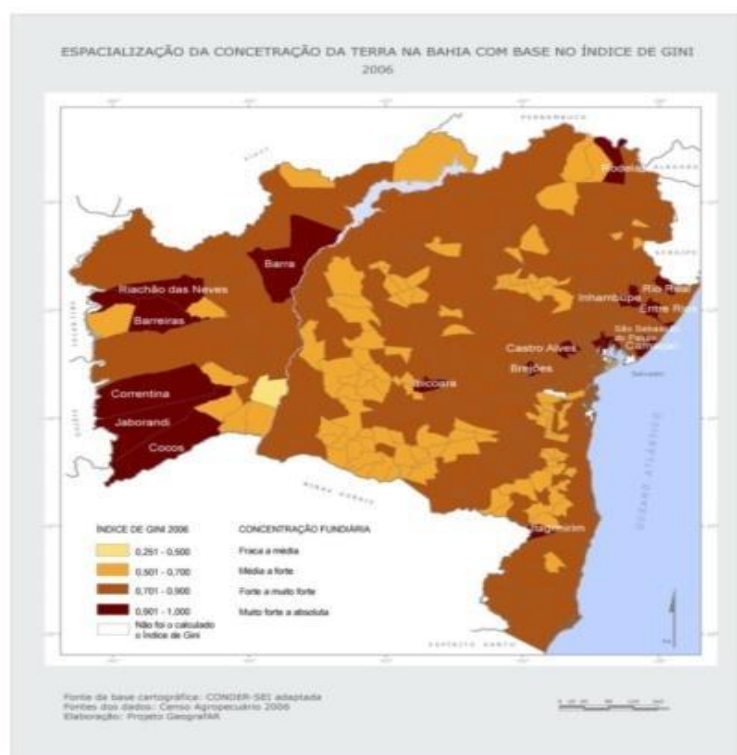
Se considerarmos os dois extremos, notamos que 47% do número de propriedades correspondem a apenas 2,36% de toda área do território brasileiro; e, por outro lado, 0,91% do número de propriedades soma 44,42% da área total. Trata-se de uma estrutura fundiária concentradora, perversa, que expressa a brutal expropriação de terra comandada pelo capitalismo agrário sobre a classe trabalhadora que realmente vive da terra.

A leitura desses dados para o município de Iará, conforme dados do Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006), sistematizados pelo Grupo de Pesquisa a Geografia nas Áreas de Assentamentos Rurais

(GeografAR), do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), indica que o município possui uma estrutura fundiária marcada pela alta concentração da propriedade da terra.

Quando se analisa a questão da espacialização da concentração da terra no município de Irará, observa-se que a escala se caracteriza como “forte a muito forte”, conforme a Figura 6:

Figura 6 – Espacialização da Concentração da terra na Bahia, 2006



Fonte: Adaptado dos dados – Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006).

Elaboração: Projeto GeografAR.¹⁷

Ao se analisar a espacialização da concentração da terra na Bahia, percebe-se que o município de Irará situa-se na área em que a concentração fundiária caracteriza-se como “forte a muito forte”, que varia entre 0,701 a 0,900 no índice de GINI, expressando alta concentração da riqueza. De acordo com as condições naturais, o tipo de exploração predominante em cada município e a renda obtida com tal exploração, a Lei nº 4.504/64

¹⁷ GeografAR. A geografia dos assentamentos na área rural. Banco de Dados: Estrutura Fundiária dos Municípios da Bahia. Salvador. POSGEO/IGEO/UFBA, 2006. Grupo de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.GeografAR.ufba.br/estrutura-fundiaria>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

(Estatuto da Terra) define o tamanho ideal da propriedade da terra para cada município, utilizando a unidade de medida “hectares”, denominando-a módulo fiscal. O tamanho específico do módulo fiscal¹⁸ para cada município está fixado na Instrução Especial de 1980 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Para o INCRA, são quatro os tipos de módulo fiscal: minifúndio, correspondente a um imóvel rural de área inferior a um módulo fiscal; pequena propriedade, que consiste no imóvel rural de área compreendida entre 1 e 4 módulos fiscais; média propriedade, que é o imóvel rural de área compreendida entre 4 e 15 módulos fiscais; grande propriedade, que é o imóvel rural de área superior a 15 módulos fiscais. Esse mesmo Estatuto também delimita a fração mínima de parcelamento da terra, ou seja, a menor dimensão que um imóvel rural poderá ter.

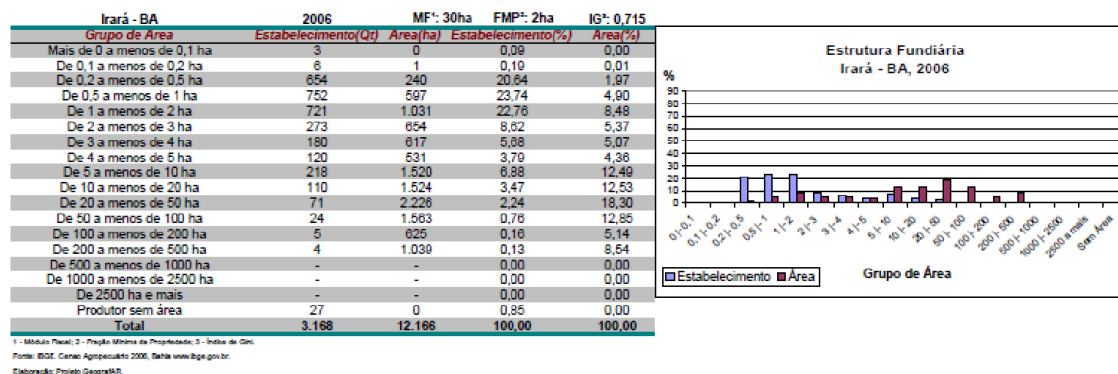
De acordo com o INCRA (1980)¹⁹, o módulo rural no município de Ipirá corresponde a 30 hectares e a fração mínima da propriedade de terra é de 2 hectares. Considerando a realidade objetiva do município de Ipirá, observa-se que há um predomínio de minifúndios. Os dados do Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006) explicitados no Gráfico 10, revelam que as propriedades com dimensão territorial entre 2 e menos de 20 hectares totalizam 901 estabelecimentos. Eles ocupam 4.842 hectares, o que equivale a 28,44% do total de estabelecimentos e 39,82% da área total do município. Considerando a realidade local, os proprietários que têm terras com dimensão superior a 20 hectares são considerados “grandes” proprietários. Isso se deve ao fato de a maioria absoluta dos proprietários viver em “lotes” com dimensão inferior à fração mínima da propriedade da terra do município.

Essas propriedades correspondem a 67,2% dos estabelecimentos rurais, possuem área inferior a 2 hectares e correspondem a apenas 15,36% da área total, perfazendo um total de 2.136 estabelecimentos. Em outro extremo estão as propriedades com dimensão superior a 100 hectares. Elas correspondem a 0,29% do total de estabelecimentos, representam 13,68% da área total e somam um total de 1.664 hectares, distribuídas em nove títulos de propriedades. Vale salientar que essas terras podem pertencer a bem menos que nove proprietários.

¹⁸ O módulo fiscal corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural para que sua exploração seja economicamente viável.

¹⁹ <http://www.incra.gov.br/media/institucional/legislacao/atos_internos/instrucoes/instrucao_especial/IE_20_280580.pdf>.

Gráfico 10 – Estrutura Fundiária do Município de Irará (2006)



Fonte: Adaptado do Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006).

Elaboração: Projeto GeografAR.

Os gráficos revelam uma estrutura fundiária caracterizada pela concentração de terra, o que, conseqüentemente, traz implicações para as relações socioespaciais. Essas relações muitas vezes são marcadas por conflitos no espaço rural do município de Irará, embora não sejam explícitos. Assim, as instituições educativas formais (educação escolar) e não formais (associações rurais, sindicatos dos trabalhadores rurais, igrejas, etc.) não podem ficar alheias a essa situação, que gera pobreza e exclusão social da classe trabalhadora do campo.

Essas instituições devem estar comprometidas com a ideologia da classe trabalhadora do campo e da cidade, em prol de uma reestruturação fundiária que não será amistosa, uma vez que envolve os grandes latifundiários, um dos sustentáculos do poder no Brasil/Bahia/Irá. Essa restauração se dará mediante uma ampla reforma agrária, entendida como passo primordial para construir um novo modelo de desenvolvimento para o conjunto do país, rompendo com séculos de dependência, miséria e desigualdade.

Defende-se uma reforma agrária que contemple as diferenças regionais, que garanta a centralidade da agricultura, mas que também incorpore atividades não agrícolas, ampliando o número de pessoas que moram, que comem, e que também têm acesso a lazer, a cultura e a participação política (ALENTEJANO, 2003).

Essa luta não deve acontecer apenas no campo. Ao contrário, em se tratando de uma questão territorial, deverá envolver o campo e a cidade, entendidos como formas visíveis e interdependentes do espaço da sociedade humana. Pois, de acordo com Oliveira (2013, p.

66), “cidade e campo estão unidos dialeticamente quer no processo produtivo, quer no processo de luta”.

Se considerarmos a reestruturação fundiária como ação decorrente de relações sociais que serão materializadas no espaço/território, campo de estudo da Geografia, isso coloca, para esse ramo do conhecimento, um grande desafio. Nesse sentido, dialogamos com Germani (2009), que esclarece:

No âmbito da Geografia, este desafio é maior, uma vez que tendo o espaço-território como trunfo de suas ações, os movimentos sociais rurais planejam, estrategicamente, a gestão do espaço (construindo as suas redes e regionalizações), criam espacialidades, territorialidades e temporalidades distintas, constroem novas identidades territoriais. Todos estes processos, por sua vez, revelam-se na paisagem (do campo e da cidade) e marcam produção do espaço em suas múltiplas escalas. (GERMANI, 2009, p. 356).

Depreende-se disso que a Geografia, hoje mais do que nunca, deve estar comprometida com outro projeto de desenvolvimento territorial para o Brasil; um projeto que contribua para a superação histórica da dívida social, econômica com os trabalhadores, sobretudo do campo. Isso implica outra compreensão de campo e cidade, não como espaços dicotômicos, que se contrapõem, mas como unidades dialéticas, interdependentes. Definida essa posição política da ciência geográfica, a possibilidade de o ensino da mesma trilhar pelos mesmos referenciais são maiores.

Defendemos que essa posição política assumida pela ciência geográfica e pelo ensino da mesma deve estar alicerçada pelos referenciais filosóficos e políticos da Educação do Campo. Entendemos, dessa forma, que é possível contribuir para a construção de um novo projeto social para o Brasil e, conseqüentemente, garantir a emancipação da classe trabalhadora. Diante disso, questiona-se: Que referencial político e filosófico tem orientado o ensino de Geografia no Brasil? Como tem sido tratada a relação campo-cidade nesse ensino?

2.3 O ensino de Geografia e seu papel político-pedagógico frente às relações de poder da sociedade capitalista

O ensino de Geografia como uma das atividades importantes do processo da educação formal deve ser guiado pela concepção de que “educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser

humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo de possibilidades” (MÉSZÁROS, 2008, p. 13). Essa visão de educação exige dos sujeitos envolvidos no processo educativo uma postura atuante frente à realidade estabelecida.

Dessa forma, o ensino de Geografia não pode ser analisado de forma isolada dos condicionantes que interferem no processo educativo, mas como uma prática resultante das ações dos homens num dado momento histórico para atender a um determinado objetivo. Nesse sentido, é importante considerar a contradição entre o que deve ser o ensino de Geografia e as possibilidades concretas para sua efetivação.

Para Martins e Duarte (2010), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em um ideal humano superior e na criação das forças vivas indispensáveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos, quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Temos aqui a essência da ação educativa e, nesse contexto, situamos o ensino da Geografia, como possibilidade de transformação da ação humana e das condições em que vive o homem.

Embora o ensino de Geografia tenha encontrado ressonância no currículo escolar brasileiro a partir de 1837, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (PESSOA, 2007), é a década de 20 do século XX que marca a sua vinculação mais expressiva aos ditames do capitalismo, contexto em que se desenha no Brasil o modelo de desenvolvimento territorial denominado Educação Rural²⁰. Nessa perspectiva, pretende-se analisar o ensino de Geografia no Brasil a partir desse período, buscando relacionar a corrente do pensamento geográfico a determinadas reformas educacionais criadas para atender às exigências do sistema capitalista de produção e, no bojo dessas reformas, compreender o papel desse ensino para a reprodução da ordem estabelecida ou para a emancipação do sujeito.

O ensino de Geografia aqui é entendido, conforme Santos (2007, p. 337), como “um espaço de conhecimento acadêmico relativo às disciplinas que tratam mais diretamente da dimensão pedagógica do pensamento geográfico”, ou seja, uma construção teórica que se inicia na academia e que deve nortear o trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Ao longo de todo processo histórico e, de forma mais aprofundada, durante o século XX, as reformas que a educação escolar e, conseqüentemente, o ensino de Geografia têm passado sob a orientação do capitalismo neoliberal ocasionaram um processo de

²⁰ A discussão sobre Educação Rural encontra-se na seção 2.4, deste texto.

esvaziamento do papel humanizador da educação escolar. Ou seja, as exigências do modelo econômico social vigente têm conduzido o ensino, e, de modo específico, o de Geografia, para o aprofundamento das contradições entre a formação humana e a alienação. Quais são essas reformas educacionais? Quais as implicações dessas reformas para o ensino de Geografia na relação com a Educação do Campo?

2.3.1 As principais reformas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro: implicações para o Ensino de Geografia na sua relação com a Educação do Campo

O Estado não se apresenta apenas como um aparato político-militar (o exército, a polícia, etc.) pelo qual a classe dominante organiza a coerção sobre o conjunto dos indivíduos, mas também como instrumento ampliado de dominação de classes, que, além de deter o monopólio da repressão e da violência, é capaz de fazer valer os interesses dominantes através do convencimento, da persuasão, do consentimento por parte dos dominados. Nesse sentido, os organismos da sociedade civil²¹ (as escolas, igrejas, os sindicatos, etc.) têm um papel importantíssimo na elaboração e difusão da ideologia dominante.

Conforme Magrone (2006), a sociedade civil é o domínio privilegiado da ideologia. É nela que a classe dominante deve assegurar o consenso socialmente necessário ao exercício do seu poder econômico e político. Entretanto, como a realidade não é uma via de mão única, ao mesmo tempo em que podem ser instrumentos de difusão da ideologia dominante, esses organismos podem ser também instrumentos de luta para as classes trabalhadoras, em particular para as do campo. É nesse âmbito que se constitui a possibilidade de a escola também usufruir de sua condição de organismo primaz de educação formal da sociedade civil, contribuindo para a formação humana da classe trabalhadora camponesa.

O Estado se refere a “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (BUCI-GLUCKSMAN, 1980, p. 129). Com base nesse entendimento, situamos as principais reformas educacionais brasileiras a partir da década de 20 do século XX e seu reatamento no ensino de Geografia, na relação com a Educação do Campo.

²¹ A sociedade civil corresponde ao “conjunto dos organismos vulgarmente ditos privados e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre a sociedade” (GRAMSCI, 1982, p. 225-226).

É importante ressaltar que, paralelamente à implementação de reformas na educação para disseminar a ideologia dominante, ocorriam também movimentos de contestação, propostas educacionais que questionavam a ordem excludente e alienadora. É nesse território de disputa entre o poder dominante e a classe trabalhadora da cidade e do campo que caminha a educação escolar e, em particular, o ensino de Geografia.

As mudanças mais significativas no ensino de Geografia só ocorreram a partir da década de 20 do séc. XX, em que vários fatores externos e internos, como a 1ª Guerra Mundial, o primeiro grande surto industrial impulsionado pelo modelo de substituição das importações que estava em curso, o processo de urbanização, a organização de novas camadas sociais, dentre outros fatores, exigiam um ideário pedagógico que pudesse dar conta de tantas modificações. Nesse contexto, o elemento que mais se identificou foi o nacionalismo²² (VLACH, 2014).

O início do século foi marcado por consideráveis processos geopolíticos, tecnológicos no território brasileiro. Nesse contexto de transformações, professores discutiam de forma mais intensa os rumos do ensino dessa disciplina. Nesse período, havia aqueles que eram favoráveis ao ensino com base na concepção tradicional de educação, e outros que defendiam uma mudança teórico-metodológica no ensino da Geografia. Com a reforma do ensino, instituída em janeiro de 1925 pelo professor Rocha Vaz²³, houve “a preocupação com uma educação voltada para a consolidação do nacionalismo-patriótico” (ROCHA, 1996, p. 230). Para atender às demandas dessa reforma, a Geografia escolar, através da preponderância dos conteúdos físicos sobre os conteúdos humanos (social, político), tinha o importante papel de enaltecer a nação e fortalecer o determinismo nacionalista.

Segundo Pessoa (2007),

O ensino e aprendizagem da Geografia objetivava construir no aluno, uma determinada imagem do território nacional, a pátria amada brasileira, patenteada pelas diferenças entre as regiões, mas assumindo, sob a tutela do Estado, um destino desenvolvimentista marcado pelo progresso. (PESSOA, 2007, p. 44).

Esse ensino de Geografia tornou-se uma ferramenta cujo objetivo era construir a unidade do Estado Nacional Brasileiro a partir da supremacia dos aspectos físicos (base natural), em detrimento das relações sociais, desconsiderando o papel dos sujeitos no

²² Ideário que mobilizou diferentes camadas sociais em favor dos interesses nacionais.

²³ Governo do presidente Arthur da Silva Bernardes (1922-1926).

processo de produção do espaço. Dessa forma, negligencia-se o papel dos sujeitos trabalhadores, em particular os do campo, que, em nome do progresso promovido pela indústria, têm a sua história negada. Essa negação dos sujeitos enquanto agentes organizadores e produtores do espaço empobrece o conteúdo do ensino de Geografia. Passa-se a dar importância ao Brasil enquanto um território fixo, natural: “O Brasil passa a significar território²⁴ e não povo ou sociedade” (VESENTINI, 2014, p. 110).

Advoga-se um ensino a favor de um modelo de desenvolvimento comandado pelo sistema capitalista de produção, representado pelo processo de industrialização/urbanização, o qual dá seus passos iniciais na década de 20 do século XX, colocando a cidade como espaço privilegiado, em detrimento do campo. Nesse contexto, delineia-se para o Brasil um projeto territorial alienador, excludente, legitimado pelo “paradigma da Educação Rural”. Esse paradigma está contido nos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2005).

Sobre a Educação Rural, Cavalcante (2010, p. 554) esclarece que

A educação rural, instituída no início do século XX, tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais políticas, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades.

Para os sujeitos do campo, considerados inferiores, sem história, bastava receber os mesmos conhecimentos das escolas urbanas (e não diferente em relação aos conhecimentos geográficos), desconsiderando as suas especificidades: cultura, modos de produzir, de viver. Alicerçada no positivismo referencial filosófico que orientou o pensamento clássico da Geografia, cujos estudos foram mais enfáticos entre 1930 e 1960, a relação campo-cidade passa ser hierárquica, e não de interdependência.

A partir dos anos 30, com o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, continuam as transformações na educação e, conseqüentemente, no ensino da Geografia. Esse manifesto rumo à inovação da educação no Brasil foi organizado por um grupo de intelectuais brasileiros, com destaque para Anísio Teixeira e demais pensadores da época, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros, que mostravam afinidade com

²⁴ Território, nesse item do texto, refere-se ao conceito usado pela Geografia Tradicional, que utiliza esse conceito para estudar as relações entre espaço e poder desenvolvida principalmente pelos Estados Nacionais. Dessa forma, enfatiza-se a superfície, o espaço físico sobre o qual o Estado Nacional Brasileiro, aqui em questão, exerce o seu poder soberano.

as ideias do filósofo estadunidense John Dewey e também com as ideias de Kilpatrick: “Dewey diz o que fazer e Kilpatrick diz como se pode fazer, em educação” (TEIXEIRA, 1978 apud LIMA, 2011, p. 229). É sob a influência desses dois pensadores que se originam, respectivamente, a filosofia pragmática e a pedagogia de projetos, as quais norteiam a Escola Nova – concepção pedagógica surgida a partir do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Esse manifesto surge numa conjuntura em que a Igreja Católica tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de grande parcela das escolas da rede privada, sendo uma forte concorrente do Estado no aspecto da educação formal brasileira. Ao contrário das ideias da Igreja, o Manifesto defendia uma “educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2013a, p. 253). Desse modo, o sistema educacional brasileiro seria assim organizado:

O Poder Público atuaria em diferentes ordens, cabendo ao município as escolas primárias e médias, enraizadas na comunidade, ao estado caberiam as escolas médias, superiores e profissionais e a formação dos professores primários e à União caberia manter um sistema supletivo em todos os níveis, com escolas demonstrativas, geradoras de pesquisa educacional. (TEIXEIRA, 1999 apud LIMA, 2011, p. 233).

Conforme ideias de Saviani (2013a), o Manifesto dos Pioneiros da Educação apresenta-se como um instrumento político que expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou, na Revolução de 1930, a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, ele propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades, ideais burgueses tão defendidos pela Revolução Francesa.

A partir desse período, na educação brasileira, conforme escritos de Saviani (2013a), passaram a caminhar concomitantemente duas concepções pedagógicas: a tradicional, mesmo sendo alvo de críticas, sobretudo dos educadores representantes do manifesto pioneiro; e a Escola Nova. A partir desta, a aprendizagem seria espontânea, decorrente do ambiente movimentado, multicolorido, estimulante (materiais didáticos

diversificados, biblioteca em classe, etc.). Ao professor caberia o papel de estimulador e orientador da aprendizagem, priorizando sempre o interesse dos alunos.

Esse manifesto impulsionou o surgimento da Escola Nova – concepção pedagógica de educação que, conseqüentemente, trouxe implicações para o ensino de Geografia. Segundo Pessoa (2007, p. 51),

A metodologia a ser empregada em relação às técnicas de ensino e aprendizagem, o programa direcionado ao ensino de Geografia nos dava uma nítida orientação de aproveitar sempre as observações e impressões colhidas pelos alunos, aplicando sempre que possível o método intuitivo por meio de demonstrações e experiências.

Essa abordagem, voltada para a aprendizagem do aluno, considerado sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem, coexistiu – e ainda continua caminhando concomitante – com a concepção tradicional, que priorizava o processo de ensino, isto é, a transmissão do conteúdo produzido historicamente. A primeira abordagem citada, conhecida como Escola Nova, corresponde a um movimento que se instala a partir dos anos 30 no Brasil, com um conjunto de medidas adotadas fundamentadas em um projeto político da sociedade burguesa, que, embora preocupado com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e com a renovação da instituição escolar, não chegou a alterar de forma significativa o cenário da desigualdade educacional do Brasil. Conseqüentemente, isso também aconteceu com o ensino de Geografia. Para Saviani (2008, p. 43), a Escola Nova “tornou possível ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares”.

Na perspectiva dos escolanovistas, o desenvolvimento dos alunos não depende da aquisição de conhecimento na escola, mas de uma atividade livre e automotivada. Dessa forma, desconsidera-se o processo de “ensino”, enfatiza-se o processo de aprendizagem e autoformação, gerando um esvaziamento dos conhecimentos teóricos. Tal perspectiva de escola e de educação trouxe inúmeras questões para o debate desde então. A quem interessa uma concepção de educação que não tem compromisso com a formação do pensamento teórico dos sujeitos envolvidos no processo?

Nesse processo de ebulição do cenário educacional brasileiro, em 1929, o Governo Federal cria o Instituto Nacional do Livro Didático – INLD, para legislar sobre políticas do livro didático; e, no ano seguinte, cria o Ministério dos Negócios e Saúde Pública, para estudar e encaminhar os assuntos referentes ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar (TENÓRIO, 2009 apud RIBEIRO; ZAMPIN, 2013).

À frente desse novo Ministério estava Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova, que, através de decretos, desenvolveu a reforma educacional brasileira: criação do Conselho Nacional de Educação, organização do Ensino Superior no Brasil e adoção do Regime Universitário, organização da Universidade do Rio de Janeiro, organização do Ensino Secundário, organização do Ensino Comercial e regulamentação da profissão de Contador, consolidação das disposições sobre a organização do Ensino Secundário (SAVIANI, 2013b).

Através dessa reforma do ministro Francisco Campos, sistematizou-se, em 1931, um conjunto de medidas que visava suplantando os princípios da “Geografia Moderna” ou “Tradicional”²⁵. Conforme Pizzato (2001), incorporaram-se as ideias de Pestalozzi e de outros pedagogos defensores dos métodos ativos, os quais prescreviam o ensino realizado em contato com a natureza, o que apuraria a capacidade de observação e tornaria mais sólido o conhecimento em contato com a realidade objetiva. A excursão passa a ser vista como um dos principais recursos didáticos. Ampliou-se também a participação da Geografia no currículo, que passou a constar nas cinco séries do curso fundamental. Porém, a despeito da legislação, permaneceu nas salas de aula o trabalho pedagógico há muito consolidado.

Para Issler (1973), com a reforma de 1931²⁶, apresentam-se, concomitantemente, a Geografia Moderna e os métodos de ensino renovados, preconizados pela Escola Nova e pelas influências de John Dewey, introduzidas no Brasil por intermédio de Anísio Teixeira. Entretanto, a experiência de implantação pelos resultados que traria mostrou que tanto a falta de sincronização, quanto a inexistência de um professorado dotado, principalmente, de plena consciência dos objetivos do ensino secundário e do papel da Geografia nesse processo transformaram as intenções pretendidas e reduziram o ensino de Geografia às aulas de conteúdos nem sempre renovados.

Também nesse universo, foram fundadas, em 1934, a Universidade de São Paulo – USP e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL, a fim de centralizar as atividades de formação de um núcleo de pesquisadores brasileiros em diversas áreas do conhecimento e, em específico, o geográfico.

²⁵ A Geografia Moderna ou Tradicional refere-se à ciência geográfica sistematizada a partir do século XIX, tendo o positivismo como referencial filosófico que predominou no Brasil até a segunda metade do século XX, quando se inicia um novo processo de renovação.

²⁶ A chamada Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Conforme Ribeiro e Zampin (2013), os primeiros anos da FFCL foram marcados pela atuação de professores europeus que influenciaram grandemente as ideias pedagógicas no Brasil, em particular, para o ensino de Geografia, uma vez que nesse período ainda não havia docentes formados no Brasil. Destarte, o objetivo da FFCL foi preparar professores especializados para o ensino secundário e superior. É nesse contexto que surge Aroldo Azevedo, como um grande autor de livros didáticos de Geografia para o Ensino Secundário²⁷ no Brasil.

Esse autor exerceu grande influência sobre o ensino de Geografia em todo território brasileiro, através da publicação de livros didáticos adotados de forma expressiva na maioria das escolas brasileiras entre os anos de 1940 e 1970.

Azevedo estabeleceu um modelo de Geografia que valorizava a descrição, a comparação, a análise de paisagens e de suas classificações. Esse modelo de Geografia enfatizava os elementos físicos, em detrimento das relações sociais, negando intencionalmente o caráter social dessas relações, que são materializadas no espaço.

Ao se referir à concepção de Geografia de Azevedo, presente em seus livros didáticos, Vlach (2004, p. 215) esclarece:

O fato é que, por meio de seus livros didáticos (do antigo ensino primário ao antigo colégio), Aroldo de Azevedo implantou um “modelo” de geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma “a terra e o homem”, que não incentivou discussões metodológicas, que elidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascarou a ideologia liberal, enfim, aquilo que, mais tarde, seria apontado como os traços característicos da geografia tradicional. Assim, contribuiu para isolar, ainda mais, a geografia das demais ciências humanas bem como os geógrafos das grandes questões nacionais.

Em consonância com os debates educacionais da época, o trabalho de Azevedo reforçou a ideologia dominante ao não inserir nas discussões geográficas de forma intencional (uma vez que ainda não existiam) o caráter político e social. Não levou em consideração o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, carregado de contradições e desigualdades decorrentes das relações capitalistas de produção, as quais, em nome de um projeto de desenvolvimento econômico por meio da industrialização, modernizou o território brasileiro e, em específico, o campo, considerando-o como um lugar do atraso, que precisava alcançar padrões elevados de qualidade de vida.

²⁷ Corresponde ao atual Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Os planos desenvolvimentistas oficiais inspirados nesta visão desenvolvimentista passam a definir as competências dos agricultores e as características do sistema técnico que eles devem colocar em operação. Os órgãos públicos de difusão de tecnologias têm a tarefa de “enquadrar” os agricultores no “modelo” de desenvolvimento idealizado, segundo os cânones da modernização. (ALMEIDA, 1997, p. 40).

Esse modelo de desenvolvimento não atingiu a todos de forma igualitária, acirrando as contradições: concentração da terra e da renda, precarização do trabalho, deslocamento intenso da força de trabalho do campo para a cidade. Frente a essa realidade, enquanto muitos trabalhadores migravam para a cidade, outros tantos contrariam a ordem capitalista e lutam pela reconquista da terra que foi expropriada. E o ensino de Geografia, por que continuava a fazer vistas grossas à realidade descrita? A quem interessava um ensino centrado nos aspectos físicos descritos nas lições do livro didático?

Em contraposição ao discurso dominante nos anos 60 e 70, sob as pressões do regime ditatorial, muitos movimentos populares continuaram lutando por direitos que lhes garantissem uma vida digna, conforme Cavalcante (2010), entre os quais, o movimento pela educação escolar de qualidade. Nessa perspectiva, a Educação Popular, resistindo às imposições da ordem capitalista vigente, defendia uma educação comprometida com os anseios da classe trabalhadora e, em especial, a do campo. Também nesse contexto de contestações, começam a surgir críticas à Geografia positivista e apolítica desenvolvida nas escolas.

Nessa época, vivia-se uma série de transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes do contexto da Ditadura Militar que influenciaram de forma incisiva as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro e, em particular, o ensino da Geografia.

Durante a vigência do regime militar no Brasil, para atender às exigências do sistema capitalista de produção, o Estado Nacional brasileiro passou a controlar e a regulamentar a educação formal, deslocando-a dos anseios e interesses da população. Através dos acordos MEC/USAID²⁸, foram realizadas várias reformas na Educação Universitária e no Ensino de 1º e 2º graus²⁹, a fim de “ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar” (FRIGOTTO, 1991, p. 47).

²⁸ O acordo MEC/USAID inclui uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo de realizar uma profunda reforma no ensino brasileiro e implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras.

²⁹ Correspondem ao Ensino Fundamental e Médio.

O Ensino Fundamental e o Médio foram guiados por uma concepção pedagógica tecnicista, economicista, pois se concebia que o desenvolvimento do país estava vinculado à formação de profissionais técnicos competentes no manuseio de máquinas e equipamentos. Para tanto, deformou-se o papel da educação escolar, transformando-a em treinamento de pessoas capazes de atuar no mercado de trabalho em expansão.

Na esteira dessa política educacional controladora, o ensino de História e Geografia foi descaracterizado, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 5692/71, pois ele poderia contribuir para a formação de sujeitos críticos, contestadores da ordem vigente. Particularmente, o ensino de Geografia, se trabalhado numa perspectiva crítica, permite aos educandos a leitura do real, isto é, do **espaço produzido pela sociedade humana – objeto da ciência geográfica** (MOREIRA, 2013), identificando as tensões e contradições que ajudam a esclarecer a espacialidade das relações de poder e dominação (grifos nossos).

Um ensino nessa perspectiva representa uma ameaça aos grupos dominantes e seria “prejudicial aos planos políticos que procuravam a construção de uma sociedade obediente e massificadora, tal como almejada pelos dirigentes maiores da sociedade brasileira” (RODRIGUES, 1991, p. 109).

Ao invés de um ensino de Geografia que permitisse compreender as contradições do espaço produzido pela sociedade humana e que contribuísse para a formação dos sujeitos do campo e da cidade, priorizava-se um ensino focado nos aspectos físicos, alheio à dinâmica social, e que não dava conta da complexidade dos problemas socioespaciais enfrentados pelo Brasil.

Conforme Alves (2012), embora a perspectiva tradicional da Geografia ainda estivesse presente na história do pensamento geográfico, entre os anos de 1960 e 1980, os estudos da Geografia Teórica tiveram destaque maior. Norteados por esse pensamento, os estudos geográficos defendiam uma maior integração entre campo e cidade, para atender às exigências do capitalismo, em que a última sobrepunha o primeiro. Nesse sentido, a relação campo-cidade no ensino de Geografia, nesse período, tinha caráter economicista, de sobreposição, em que a cidade era e continua sendo o centro das decisões.

De acordo com Vlach (2004), a crescente insatisfação com a Geografia ensinada nas escolas estimulou muitos professores da escola pública a lutar em defesa de um ensino público de qualidade, em particular quanto ao ensino dessa ciência, sobretudo depois da Lei nº 5.692/71, que descaracterizou as disciplinas História e Geografia, diluindo-as nos chamados Estudos Sociais. A referida luta exigia uma Geografia comprometida com a

transformação da realidade brasileira. A partir de meados da década de 1970, marcada por numerosos movimentos sociais na cena política, os muitos obstáculos enfrentados não impediram a emergência, a retomada e/ou o desenvolvimento de debates que desembocaram na(s) Geografia(s) crítica(s) no Brasil.

A partir de meados da década de 70, passou-se a exigir uma Geografia militante, comprometida com as questões políticas, atenta aos conflitos e contradições da realidade social. É nesse período que se dá a emergência dos debates sobre a Geografia Crítica no Brasil, sob influência das teorias marxistas. Segundo Oliveira (2008), essa tendência encontra forte resistência, porque a situação política em que vivia o Brasil não permitia a efetivação de conteúdos que significassem adesão a uma disciplina com esse tipo de direção política. A Geografia Crítica só viria a ganhar espaço a partir de 1978, com o Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros em Fortaleza, momento marcante para a produção do conhecimento e ensino da Geografia no Brasil.

É importante ressaltar que a luta por uma Geografia comprometida com a formação do sujeito não acontece isolada do contexto das transformações educacionais brasileiras. Ao contrário, todo esse processo está imerso numa conjuntura maior. No final dos anos 70 e na década de 80, a educação escolar vai ser impulsionada para outra direção.

Segundo Moreira (2000), nos anos 80 acontecem os debates do Movimento de Renovação Curricular – MRC no Brasil, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e de reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares. As mudanças curriculares propostas foram alicerçadas na Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e na Educação Popular, tendências pedagógicas de significativa importância na configuração do campo do currículo na década em questão.

Associando essas informações de intensas mudanças no plano educacional brasileiro às ideias de Alves (2012), pode-se afirmar que, embora já se falasse numa Geografia Crítica, permanecia a perspectiva teórico-conceitual do *continuum* na relação campo-cidade. Tal dimensão reforça o “fim do rural”, em detrimento da “cidade”, entendida como *locus* do espaço técnico dominante. É nesse contexto que situamos as mudanças no âmbito da pesquisa e ensino de Geografia, conhecidas como o Movimento de Renovação do Ensino de Geografia – MREG.

2.3.2 Ensino de Geografia no movimento de renovação curricular a partir dos anos 80 e as dificuldades de implementação de uma prática emancipatória

Os anos 80 foram de grande efervescência no cenário brasileiro, decorrente da abertura política. O leque de demandas educativas, não apenas escolares, desse período foi grande. Ele esteve intimamente articulado à conjuntura política que o país atravessava, assim como à busca de respostas para os problemas de ordem estrutural, gerados pelo modo e pela forma da acumulação capitalista do país (GOHN, 2009). Com relação à educação escolar, buscava-se a superação da evasão, da repetência e da baixa qualidade do ensino, dentre outros.

No Brasil, os debates sobre o ensino de Geografia como objeto de pesquisa ampliaram-se em meados da década de 70, intensificando-se na década de 1980 com o Movimento de Renovação do Ensino de Geografia – MREG, e continuando, em 1990, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia até os dias atuais. O MREG aconteceu dentro de um contexto maior, marcado pelo Movimento de Renovação Curricular – MRC em todo território brasileiro, embora em níveis de discussões bem diferenciados.

Conforme Barreto (2000), as reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas pelo discurso que enfatizava a necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, contrapondo-se às orientações tecnicistas que prevaleceram na década anterior, no contexto da ditadura militar. Com base em Saviani (2013b), o tecnicismo tinha como proposta aprender a fazer, em que professor e aluno eram relegados à condição de executores do processo educativo, cuja concepção, planejamento, controle e coordenação ficavam a cargo de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Em nome da eficiência técnica e produtiva, as decisões partiam de cima para baixo, desconsiderando as especificidades do educando, do educador e do local onde a escola estava inserida.

Orientado por essa concepção, a questão sobre o que ensinar (conteúdos) tinha sido deixada em segundo plano pelas orientações que insistiam nos aspectos operacionais do currículo. Diante dessa reconfiguração em torno dos conteúdos curriculares, pela perspectiva tecnicista, as reformas dos anos 80 visavam recuperar a importância do saber veiculado pela escola, como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes, discutindo meios

para superar a fragmentação dos conteúdos, e buscando uma melhor articulação entre o ensino e a realidade social, econômica e política do país.

Nesse contexto, podemos destacar as importantes ações da sociedade civil via Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) na construção da proposta curricular em Geografia para todo o Estado de São Paulo. As ações desses órgãos conseguiram não apenas promover reflexões para os professores de Geografia, mas implicaram o maior debate educacional (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Alicerçadas no referencial filosófico do materialismo histórico dialético, as produções desenvolvidas a partir das discussões travadas pela coordenação de profissionais da educação desses órgãos advogam um ensino de Geografia que compreenda a realidade em suas contradições e supere, assim, a visão dualista, dicotômica entre as instâncias sociais e individuais historicamente construídas.

No I Encontro Nacional de Geografia – Fala Professor, realizado pela AGB em 1987, evento instigante e polêmico, os presentes refletiram sobre as ansiedades e dúvidas dos professores de Geografia de todos os estados do país, sobre “o que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar”, em relação aos conhecimentos geográficos dos diferentes níveis de ensino, com base na chamada Geografia Crítica.

Mas as mudanças não foram só no âmbito do ensino. Conforme Couto (2010), desde, pelo menos, o I Fala Professor, propõe-se a pesquisa sobre o ensino de Geografia, a prática dos professores e a compreensão do espaço como produto do trabalho social produzido pela sociedade ao longo de sua história, considerando a realidade e os saberes dos alunos, seus espaços de vivência e outros espaços. Ou seja, surge outra compreensão de ensino, da prática pedagógica do professor de Geografia, e do espaço. Não apenas o espaço dado, natural, mas aquele produzido pelas relações sociais de poder.

Também a partir de 1986, publicou-se a Revista Terra Livre, de periodicidade semestral, com temáticas previstas para cada volume, sendo o volume nº 2, de 1987, (primeiro volume do ano) inteiramente dedicado ao ensino de Geografia. Nesse volume, intitulado **Ensino de Geografia em Questão e outros temas**, destacam-se as produções de renomados autores que possuem vários anos de experiência na área de ensino como: José William Vesentini, Vânia Valler, P. Gonçalves, Nídia Nacib Pontuschka, dentre outros. Esse periódico permitiu, a partir daquela época, uma grande visibilidade das discussões travadas nas Universidades sobre as novas tendências do ensino de uma Geografia Crítica.

Além dos supracitados, outros autores, também renomados, vêm contribuindo com pesquisas que defendem o ensino de uma Geografia viva, comprometida com a formação do indivíduo. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de: Oliveira (1987), Cavalcanti (2005, 2011), Carvalho (2014), Moraes (2014) e, Couto (2009, 2010, 2011), que traz uma consistente abordagem sobre o ensino de Geografia, tendo como referencial teórico-filosófico o materialismo histórico dialético.

O papel da CENP, embora numa escala menor, foi também importante para o processo de renovação do ensino de Geografia. Ainda conforme escritos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), para a construção de uma proposta curricular para o ensino de Geografia, a CENP reuniu uma equipe de professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, os quais se propunham não apenas a elaborar um rol de conteúdos, mas, sobretudo, a efetuar uma revisão metodológica com amadurecimento dos princípios fundadores da disciplina, iniciativa conhecida, na época, como Geografia Crítica.

Esse documento, elaborado pela CENP, serviu de base para os diferentes estados da federação construírem suas propostas curriculares, considerando cada especificidade. Embora os professores da Educação Básica da rede estadual de São Paulo não tenham participado diretamente das discussões que culminaram na construção da nova proposta pedagógica para o ensino de Geografia, eles expressaram, através de representações, as seguintes insatisfações referentes ao ensino de Geografia desenvolvido nas escolas:

A ineficácia do ensino da disciplina na formação do estudante; o livro didático como única fonte de estudo; orientações didático-pedagógicas vulgarizadas de acordo com os interesses das editoras, com a proposição de conceitos incompatíveis com o momento vivido pela ciência geográfica, desvinculação da Geografia ensinada na universidade daquela ensinada nas escolas de primeiro e segundo graus.³⁰ (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 70).

É importante ressaltar que existem controvérsias quanto à participação direta ou não dos professores da Educação Básica de São Paulo na elaboração da proposta pedagógica coordenada pela CENP. Alguns pesquisadores afirmam que houve a participação direta. Entretanto, não foram encontrados por mim, ao longo desta pesquisa, documentos que melhor esclarecessem essa questão.

³⁰ O ensino de primeiro e segundo graus, hoje correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Foi a partir desse contexto de crise, de insatisfação manifestada pelos professores de Geografia da rede estadual de São Paulo, uma vez que o ensino com base na concepção tradicional não dava conta da realidade vivida, sobretudo no pós-ditadura militar, que a Geografia Crítica ganhou corpo. Entendia-se que, através dessa corrente, alicerçada no método dialético, seria possível desenvolver um ensino que contribuísse para a transformação da realidade social.

Temos aqui que a proposta curricular elaborada pela CENP, embora não tenha atingido todos os professores do território brasileiro, foi um passo importante para as discussões do ensino de uma Geografia Crítica, pois, dentre outros aspectos: a) promoveu a ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, dissociado da realidade social do país; b) tornou-se um documento referência de discussão e avaliação em cursos de licenciatura de várias instituições de nível superior do país, contribuindo para a construção de propostas curriculares de outros estados da federação brasileira, as quais se basearam, sobretudo, nos pressupostos teórico-metodológicos e conteúdos propostos.

É importante ressaltar que a ênfase dada aos trabalhos da região Sudeste, neste texto, se deve à falta de visibilidade de produções científicas de outras regiões do Brasil, em específico das produções das Universidades nordestinas.

É ímpar a atitude do professor de Geografia que se envolve numa atitude educativa comprometida com a transformação social, pois o real aparente não é natural, mas fruto de determinações políticas, econômicas e sociais, as quais precisam ser desvendadas, compreendidas.

Embora o ensino de Geografia esteja passando por um processo de renovação desde a década de 80 do século XX, estudos apontam que essas mudanças não têm sido efetivadas nas escolas como se pretende. Elas têm sido dificultadas, dentre outros aspectos, pelo(s): 1) desconhecimento, por parte da maioria dos professores de Geografia, das bases epistemológicas dessa ciência, tendo, em consequência, dificuldades para trabalhar as noções básicas de Geografia e Cartografia na Geografia escolar (BOMFIM, 2004 apud BOMFIM, 2008); 2) livros didáticos de Geografia, que não têm acompanhado as transformações que a ciência geográfica tem vivido nos últimos tempos (OLIVEIRA, 2014); 3) para Moraes (2014), há: a) distância entre os debates travados nas universidades e o ensino no Fundamental e Médio; defasagem do currículo universitário que faz com que o ingressante no magistério seja despreparado para a situação de aula, mas portador de uma bagagem refinada de técnicas e teorias sem nenhum horizonte de aplicabilidade real em seu

trabalho; b) poucos estudos voltados para análise do ensino de Geografia nos cursos de Pós-Graduação diante do universo de professores que frequentam esses espaços; c) falta de uma discussão teórica que tente unificar o debate da renovação geográfica com o da pedagogia e o da filosofia da educação, ou seja, que tente um implante direto das teorias de ponta da Geografia renovada na prática de ensino dos níveis Fundamental e Médio.

Portanto, as dificuldades de implementação de um ensino de Geografia comprometido com a formação humana não são pontuais, isoladas. Trata-se de uma rede complexa que envolve a dimensão da política pública, do currículo, a dimensão da formação do professor e do trabalho pedagógico.

Bonfim (2008) também afirma que, em seu trabalho como professor e pesquisador de Geografia, tem constatado certo avanço nos conhecimentos produzidos na ciência e no ensino da Geografia acadêmica. Entretanto, ele percebe que o ensino da Geografia escolar pouco tem avançado. Fundamenta sua fala nas pesquisas de Rocha, Cavalcanti, Lamoso, Botelho, Simielli, Carlos, que também afirmam que o ensino de Geografia nas escolas brasileiras ainda mantém uma prática tradicional, tanto no nível Fundamental, quanto no nível Médio.

Para esses autores, a prática tradicional caracteriza-se pela utilização excessiva do livro didático, utilização descontextualizada das cartas geográficas. Em consequência dessa prática, os alunos não conseguem compreender de maneira autônoma e criativa as bases da ciência geográfica que lhes poderiam permitir pensar e agir como sujeitos, atores sociogeográficos.

Para além dos problemas supracitados, no que diz respeito às dificuldades de efetivação de um ensino que possibilite a formação do sujeito, em particular o do campo, destaca-se o **esvaziamento teórico**³¹ presente na educação escolar, em específico no ensino de Geografia. Esse esvaziamento é perceptível nos PCNs, em particular no de Geografia, em que se materializa mais uma das propostas educacionais do Estado Nacional Brasileiro, através do Ministério de Educação e Cultura – MEC, nos anos 90.

Na contramão das propostas pensadas pela sociedade civil, o governo central, através do MEC, comprometido com os interesses do capitalismo neoliberal, adotou uma

³¹ Esse esvaziamento teórico no ensino de Geografia não é um processo recente. Conforme escritos de Saviani (2013 b) esse processo decorre da ampliação da educação escolar para todas as classes, desde a Idade Média. Historicamente vem se materializando de forma mais explícita nos documentos oficiais, tais como, através da Lei nº 5.692/71 quando houve a fusão de História e Geografia em Estudos Sociais e recentemente através dos PCNs de Geografia especificamente com a ênfase nos métodos de ensino em detrimento do conteúdo a ser ensinado.

política educacional centralizadora, gestada de cima para baixo, excluindo os professores do processo de construção.

Qual o embasamento teórico-metodológico do referido documento?

Os autores do PCN de Geografia asseveraram, nos encontros e congressos da área, terem buscado a pluralidade no que diz respeito ao embasamento teórico-metodológico. Essa afirmação é contestada por muitos geógrafos-principalmente por aqueles que se preocupam com o ensino da disciplina por causa do ecletismo que ela sinaliza, corroborado pelo fato de que o documento utiliza, em diferentes momentos, asserções de variadas correntes de pensamento geográfico. (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 70).

Diante do exposto, percebe-se que esse documento traz, na sua consecução, alguns entraves ao processo de ensino de uma Geografia comprometida com a transformação social: 1) elaboração sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, uma proposta elaborada para eles e não por eles; 2) proposta curricular única para todo território nacional; 3) ecletismo teórico-metodológico.

Qual o impacto dessa reforma implementada pelo governo central no ensino de Geografia? Para compreender esse questionamento, fundamentamos nosso pensamento nas ideias de Derisso (2010), que afirma que, na segunda metade do século XX, o construtivismo foi reelaborado e incorporado à pedagogia das competências explicitamente numa visão pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado.

Para atender às demandas do mercado cada vez mais competitivo e exigente, Derisso (2010, p. 57) afirma que “propõem a redução dos conteúdos disciplinares e atribuem maior valor ao aprendizado que o indivíduo realiza por conta própria [...] decorrente da necessidade e interesse do educando, do que para o próprio objeto do aprendizado”.

É nesse contexto que se situa o PCN de Geografia – uma proposta curricular gestada pelo Estado Nacional Brasileiro que representa os interesses do capitalismo globalizado, em detrimento da emancipação da classe trabalhadora. Essa proposta curricular é caracterizada por uma abordagem pragmática que defende a funcionalidade dos conhecimentos para a vida prática e secundariza os conhecimentos a ser aprendidos.

Assim, advoga-se um ensino de Geografia em que “os conteúdos temáticos a serem desenvolvidos neste ciclo, assim como nos outros, dependem das **necessidades** e **problemáticas** que professores e alunos julgarem importantes de serem abordadas”

(BRASIL, 1998, p. 100, grifos nossos). Revestido de boas intenções, o ensino adquire um caráter funcional, preocupando-se em resolver as necessidades imediatas do indivíduo, em detrimento da formação humana.

Que necessidades e problemáticas são essas? São as necessidades postas pelo capitalismo: preparar o sujeito, torná-lo competente para resolver problemas práticos do cotidiano, dotá-lo de ampla capacidade de adequação e adaptação às novas exigências do mercado de trabalho; trabalhar em favor do crescimento e da perpetuação do modo de produção capitalista, em vez de instrumentá-lo, a partir da análise do espaço social, produto da ação humana, para compreender a sociedade em suas múltiplas determinações e propor mudanças.

Para o poder dominante, mais importante que desenvolver o pensamento teórico do indivíduo, para que ele possa lutar pela transformação da realidade vigente, é torná-lo competente, ágil, autônomo, a fim de que se adapte às necessidades postas pela sociedade capitalista.

Em lugar dos conhecimentos teóricos produzidos historicamente, conforme Martins (2010, p. 21), priorizam-se:

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à sabedoria de vida, o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações.

Na esteira desse processo, o ensino de Geografia, como o das demais disciplinas, torna-se superficial, estanque, desconectado. As dimensões técnicas, instrumentais do ensino, ganham corpo, em detrimento do conhecimento. No trabalho pedagógico do professor, há o privilégio da forma³² sobre o conteúdo. Entende-se que o conhecimento, enquanto totalidade, não pode ter a forma separada, dicotomizada do conteúdo. Assim, conteúdo e forma constituem um par dialético.

Embora a concepção de ensino presente nos PCNs de Geografia esteja alinhada à concepção liberal de educação, não se deve perder de vista que esse documento ampliou o

³² A forma é a expressão exterior do conteúdo, enquanto este é a essência, um processo no qual todos os elementos e aspectos que constituem a forma encontram-se constantemente em interação, em movimento, mudam-se um no outro e manifestam às vezes uma, às vezes outra de suas propriedades (CHEPTULIN, 2004).

debate para além do referencial do Sudeste e trouxe a possibilidade de discutir o local, o espaço de vivência dos sujeitos.

Ao contrário da visão dominante de educação, comandada pelo sistema capitalista de produção, que aprofundou as contradições entre a formação humana e a alienação, essa realidade educacional, socioespacial é também anunciadora de um ensino comprometido com a formação plena do sujeito; um ensino de Geografia para além da “geografia dos professores” (LACOSTE, 2012), que supere as práticas apolíticas, neutras e descontextualizadas, as quais não dão conta da complexidade das relações materializadas no espaço da cidade e do campo e, conseqüentemente, não garantem a formação dos sujeitos camponeses.

Mediante tais leituras, fica evidente que não bastam reformas pontuais, mudanças na metodologia de ensino. Elas não asseguram a complexidade do debate no seu todo. É necessário pensar um novo projeto de sociedade e, conseqüentemente, outro modelo de desenvolvimento econômico, que valorize as especificidades dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Caldart (2011b) afirma que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes. Portanto, é necessário defendermos uma Geografia Crítica articulada ao debate da Educação do Campo.

2.4 Ensino de Geografia Crítica e o debate da Educação do Campo: aproximações possíveis

Nas últimas três décadas, coexistiram na sociedade brasileira, em constante disputa, dois projetos antagônicos de desenvolvimento territorial: a Educação Rural, instituída no início do século XX (CAVALCANTE, 2010), e a Educação do Campo, que tem sua gênese no final desse mesmo século.

Para discutir a relação entre o ensino de Geografia e o debate da Educação do Campo, impõe-se questionar: O que é a Educação do Campo? Em que contexto ela se origina? Quais os pilares que norteiam o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo? Em que se diferencia da Educação Rural? Como esse paradigma concebe o campo?

A Educação do Campo, ao contrário da Educação Rural, corresponde a um projeto coletivo de sociedade, que tem como protagonistas os movimentos sociais e sindicais do campo, os quais almejam a ruptura com a ordem vigente e, em conseqüência, a emancipação da classe trabalhadora, em especial a do campo. Para tanto, defende uma

concepção ampliada de educação, articulada aos direitos essenciais à vida, “entre eles o de conhecimento e de escolarização como parte das estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social pelo trabalho no campo” (MOLINA, 2014, p. 265).

O debate da Educação do Campo surge num contexto de violenta desumanização das condições de vida no campo, uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais urgentes (CALDART, 2011b). Essa degradação da vida no campo é decorrente do desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo no território brasileiro e se manifesta no campo com a histórica concentração de terra desde o período colonial e, mais intensamente, com a territorialização do capital no campo nas últimas décadas do século XX (OLIVEIRA, 2013).

A partir desse período, houve uma intensa aliança entre os diversos setores da economia de tal forma que, capitalista da indústria, proprietário de terra e capitalista da agricultura têm um só nome (OLIVEIRA, 2013). Para garantir os altos lucros, monopolizam não só a terra base material, mas a vida como um todo. Como a realidade não é uma via de mão única, isso impeliu os trabalhadores camponeses a lutar e resistir contra a dominação do capital e, assim, o campo passa a ser território de embate entre a agricultura capitalista e a agricultura camponesa.

Nessa perspectiva, para estudar sobre a Educação do Campo, é preciso compreendê-la a partir de diferentes dimensões complementares, indissociáveis, que envolvem: a conceitual, a política pública a partir das lutas, e a implementação de propostas curriculares.

No que se refere à dimensão conceitual, a Educação do Campo traz uma forma de compreensão da realidade que se contrapõe à realidade vigente, norteadas pela Educação Rural. Esse novo paradigma consolida-se na comunidade científica e se transforma em projeto de desenvolvimento territorial.

Esse paradigma tem sua origem na luta pela terra e pela reforma agrária, e pensa o campo e sua gente: seu modo de vida, sua organização do trabalho e do espaço geográfico, sua política e suas identidades culturais, suas festas, seus conflitos (FERNANDES, 2004). Por outro lado, o paradigma da Educação Rural tem sua gênese no pensamento latifundista empresarial, no assistencialismo, no controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem, e é referendado no produtivismo, ou seja, entende o campo somente como lugar de produção de mercadorias, e não como espaço de vida.

A educação escolar orientada pelo paradigma da Educação Rural é pensada **para** e não **pelos** sujeitos do campo. Por isso, suas práticas pedagógicas e também administrativas são pensadas no sentido de atender aos interesses hegemônicos. Nesse sentido, conforme

Souza (2010), esse modelo de educação está centrado nos seguintes pilares: a) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social³³; b) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o espaço rural; c) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais. É um processo de educação que não emancipa; ao contrário, aliena os sujeitos nela envolvidos, não só o aluno, como também o professor.

Para a Educação do Campo, projeto pensado **pelos** sujeitos do campo, a educação escolar tem como objetivo garantir a emancipação. Para tanto, os pilares que norteiam o trabalho pedagógico nessa concepção de educação, conforme Souza (2010), são: a) identidade com a sociedade civil organizada e as lutas sociais no campo; b) organização do trabalho pedagógico que valoriza a identidade e a cultura dos povos do campo; c) gestão democrática da escola com intensa participação da comunidade. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que humaniza.

Enquanto projetos de sociedade completamente antagônicos, a Educação Rural e a Educação do Campo pensam e constroem o território camponês de formas diferenciadas, com base nos seus interesses. Território é aqui entendido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, no qual se realizam determinadas relações sociais (FERNANDES, 2004).

Ainda sobre o conceito de território, Santos (2003, p. 96) afirma:

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato, o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população.

O conceito de território apresentado por Fernandes (2004) tem uma amplitude maior e extrapola o limite do espaço geográfico, pois é também usado para representar a importância dos estudos teóricos para a transformação da realidade social, econômica, política. Já Santos (2003) foca sua análise na questão espacial, o “território usado”, o que nos impõe a pensar: usado por quem? Para quê? Em benefício de quem? Embora esses autores tragam abordagens diferentes, ambas se complementam no sentido de trazerem uma

³³ Se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais de trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIN, 2013. p. 19).

maior compreensão sobre os diferentes projetos de desenvolvimento territorial que se enfrentam na sociedade brasileira.

Para Fernandes (2004), o conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa³⁴ e o agronegócio³⁵ materializado no território camponês. Enquanto territórios materiais antagônicos, possuem diferentes projetos de desenvolvimento territorial, conseqüentemente concebem o campo de forma diferente. Para o agronegócio, território do paradigma da Educação Rural, o campo é considerado espaço apenas de produção em larga escala, uso de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e de saberes das tradições dos trabalhadores camponeses, ou seja, espaço de produção de riqueza para poucos.

Nessa lógica, para atender aos ditames do modelo de desenvolvimento do capitalismo agrário, a relação campo-cidade se dá via submissão. Dessa forma, “o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: o mercado” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 310). Trata-se de uma relação de dependência, de hierarquia da cidade sobre o campo.

Ao contrário, partir do paradigma da Educação do Campo, a relação campo-cidade é ressignificada. É uma relação de interdependência, complementaridade. Campo e cidade são espaços distintos, que possuem contradições, porém um depende do outro, conforme discutido na seção 2.1, através de Oliveira (2013) e Fernandes (2011). Dessa forma, o território camponês se constrói a partir da sua interação com a cidade e vice-versa. Isso implica que a busca de soluções para os problemas que envolvem os dois territórios não deve ser isolada; ao contrário, deve ser articulada a partir dos movimentos socioterritoriais³⁶ que os envolvem.

Nesse sentido, para a agricultura camponesa, território da Educação do Campo, o campo não é apenas território de organização da agricultura capitalista: “O campo é lugar de vida onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2011, p. 137).

³⁴ É o modo de cultivar das famílias camponesas, que tendo acesso à terra e aos recursos naturais, permite a sobrevivência dessas famílias no campo.

³⁵ Trata-se da agricultura capitalista, patronal, baseada na monocultura de exportação, que busca atender ao mercado global (FERNANDES, 2004).

³⁶ Um movimento socioterritorial é uma organização que tem a vontade e cria as capacidades de introduzir no espaço, com práticas socioterritoriais novas, verdadeiras mutações territoriais, mesmo se elas são de início, na base, limitadas e estritamente localizadas (MARTIN, 2002).

Uma outra dimensão a ser considerada é a da política pública. Nessa direção, a Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação, uma educação que seja **no e do campo**. No campo, porque ela deve acontecer no lugar onde vive o camponês; do campo, pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011b). É uma concepção que caminha na contramão da Educação Rural, enquanto negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho com a terra.

A luta por políticas públicas é marcada por um tenso e contraditório processo, que envolve a sociedade civil organizada e o Estado. Sobre esse tenso processo, Caldart (2009, p. 51) esclarece que

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessária para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população ao acesso a políticas de educação, como tantas outras.

Exigem-se políticas públicas que restituam as condições de existência humana que lhes foram negadas. É uma concepção de educação que humaniza, desenvolve a consciência política, e que põe em cheque os valores da sociedade vigente, os quais valorizam a cidade e excluem, desqualificam, subordinam o campo.

Não menos importante que as anteriores é a dimensão da implementação de proposta curricular específica, que depende dos marcos legais para se tornar política pública. Por isso, essas duas dimensões (política pública e proposta curricular) estão intimamente inter-relacionadas.

Tendo os sujeitos do campo uma forma diferente de vida, se comparada à urbana, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas, a proposta curricular dessas escolas deve articular o conteúdo de ensino à vida desses sujeitos. É preciso ligar a escola ao território no qual o processo educativo acontece.

A proposta curricular para a escola do campo deve contemplar:

Os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e igualitário desta população. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 53).

A proposta curricular para a escola do campo não pode ser deslocada das singularidades dos sujeitos do campo, como tem sido tratada historicamente pela Educação Rural. Não se trata de uma dicotomia entre escola do campo e escola da cidade, nem tampouco de limitar as discussões teóricas apenas ao espaço vivido desses sujeitos. Trata-se de, a partir das características universais que toda escola deve ter, articular as especificidades dos diferentes sujeitos que vivem no território do campo: o camponês, o indígena, o quilombola, dentre outros, articulando os conteúdos às diferentes escalas geográficas: local, regional, nacional e global.

Para Souza (2010, p. 238),

A educação escolar necessária à classe trabalhadora é aquela que valoriza os conhecimentos da realidade brasileira e a interrelação com outros países do planeta. Assim, a luta deve ser para que a escola insira um debate consistente sobre a realidade agrária do país e as diferentes relações sociais de trabalho que marcam a trajetória dos brasileiros que permanecem no campo, ou daqueles que, por diversos fatores, migraram para a cidade e se envolveram em relações de trabalho assalariado.

Diante do exposto, defendemos que, pensar o ensino de Geografia norteado pelo debate da Educação do Campo, de forma que contemple a complexa relação campo-cidade enquanto unidade dialética, impõe considerar, dentre outros, dois aspectos que julgamos fundamentais: a) a formação do professor de Geografia que atuará nas escolas do campo; b) a revisão do currículo que se apresenta fragmentado, descontextualizado da vivência dos sujeitos camponeses.

No debate da Educação do Campo, a questão da formação de professores é crucial. Que tipo de formação está sendo defendida? Defende-se uma formação pela qual o docente seja capaz de promover profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas das comunidades durante a realização dessas tarefas. O Movimento da Educação do Campo busca formar educadores camponeses que possam atuar nas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo (MOLINA, 2014).

De acordo com as ideias de Gramsci, Mochovitch (1992) mostra que os intelectuais orgânicos são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas, aqui se referindo à classe trabalhadora do campo. São eles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa da classe e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea.

Assim, o professor formado nessa perspectiva será capaz de contribuir

[...] com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos entre a classe trabalhadora e a capitalista. (MOLINA, 2014, p. 267-268).

O professor, em particular o de Geografia, enquanto intelectual orgânico, será aquele que lutará junto, que estará a serviço da classe trabalhadora do campo. É aquele que formulará e difundirá a ideologia da classe trabalhadora do campo para que ela se torne hegemônica.

Para tanto, faz-se necessária a reformulação do currículo, considerando alguns pontos básicos. A esse respeito, Veiga (1995) expõe alguns aspectos que devem nortear a reelaboração do currículo a que nos reportamos, adicionando algumas informações que intentam auxiliar na compreensão da temática: a) o currículo não é um instrumento neutro. Ele tem um caráter ideológico que permitirá a manutenção dos privilégios dominantes, ou pode estar a serviço da emancipação da classe trabalhadora, em particular a do campo; b) o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado; c) o tipo de organização curricular que a escola deve adotar não deve possuir forma hierárquica, fragmentada através das disciplinas, em que os conteúdos são deslocados da prática social dos educandos. Ao contrário, tomando a realidade em sua totalidade e complexidade, defendemos uma organização curricular multidisciplinar, que articule os componentes tradicionais por meio de uma abordagem ampliada do conhecimento científico, os quais devem dialogar entre si, recorrendo a recortes da realidade.

É importante demarcar que, embora a matriz da Educação do Campo beba dos princípios da Educação Popular³⁷ dos anos 60, esse projeto de educação emerge a partir dos anos 90 do século XX, tendo os movimentos sociais e sindicais do campo como protagonistas dessa história, com destaque para o MST. À medida que esse movimento ocupava a terra com suas famílias nos assentamentos, começava a demanda por uma escola diferente para seus filhos. Percebia-se que a escola, tal como estava estruturada, não atendia

³⁷ Trata-se de um amplo processo educativo, que se inicia no Brasil a partir da década de 40, cujo o objetivo era a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país. Buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Este processo ganha corpo nos anos 60 a partir de movimentos voltados para a promoção da cultura popular, dos quais contou-se com a participação de Paulo Freire, que juntamente com outras pessoas fundou o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP). Este movimento existia para além da escola e pretendia fazer com que as pessoas pobres tivessem acesso às palavras, às cantigas e para tanto, contou com a participação de professores e artistas.

às suas necessidades. Entende-se que a escola não é o único espaço de formação humana, mas que tem um papel fundamental no processo educativo dos sujeitos. Educadores, juntamente com a Comissão Pastoral da Terra – CPT, organizaram-se para formular uma proposta pedagógica direcionada à formação humana, articulando trabalho e educação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Segundo Caldart (2011, p. 93),

Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar.

Frente a essa constatação, nasce a luta por uma política educacional para os assentados da Reforma Agrária, com uma proposta curricular diferenciada. O primeiro espaço político que marca o início dessa empreitada foi o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, constituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo, como MST, CPT, dentre outros, apoiados por Organizações Não Governamentais (ONGs), organismos ligados à Igreja Católica, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB) e organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), como a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A partir do ENERA, formou-se a comissão de Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, composta pela CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e a UNB, através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária – GTRA, a fim de pensar e organizar a 1ª Conferência. Assim, essas diferentes entidades realizaram, em 1998, na cidade de Luziânia-GO, a 1ª Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que teve papel fundamental ao diagnosticar os problemas do ensino. A 1ª Conferência foi um marco da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação.

Nesse mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1988, a partir do qual se efetivam as lutas pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje, a luta e a reflexão pedagógica do MST estendem-se da Educação Infantil à Universidade, passando pelo desafio da alfabetização de jovens e adultos de acampamentos

e assentamentos, combinando processos de escolarização e formação de militância e da base social Sem Terra (CALDART, 2011b).

Fruto das discussões travadas no I ENERA e na Iª Conferência é a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB 1, de 03/04/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, documento pioneiro no reconhecimento normativo e legal da Educação do Campo: “O Parecer final confirma a necessidade da educação pública do campo em substituição à educação rural, que em nada se diferencia da educação urbana” (RIBEIRO, 2012, p. 465).

A construção de uma base legal foi um passo importantíssimo, decorrente de uma demanda coletiva dos sujeitos do campo, que “historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural” (CALDART, 2011b, p. 153). Mas a construção desse marco legal por si só não garante a consolidação de uma política educacional que atenda aos anseios da classe trabalhadora do campo. É preciso continuar na luta, para que esse direito se efetive na prática e a lei não se transforme em letra morta no papel.

É uma luta que busca a superação dos elementos estruturais geradores de desigualdade social (SOUZA, 2012), que tem a terra como elemento estruturante – a terra como base territorial que permite a reprodução da vida do coletivo dos sujeitos do campo –, e que se tornou instrumento mercadológico, transformando o campo em um território de disputa entre o agronegócio e a agricultura camponesa.

Continuando o processo de luta, travando discussões mais profundas e complexas, em 2004, a IIª Conferência Nacional de Educação do Campo, também em Luziânia-GO, confirma a força assumida pela luta por uma política de Educação do Campo através do lema aprovado pelos seus participantes: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (CALDART, 2009).

As duas conferências constituíram-se como processo que possibilitou explicitar os propósitos e as expectativas da luta da classe trabalhadora, bem como os avanços nas discussões políticas da Educação do Campo no Brasil. Ao longo desses 25 anos de luta e resistência, o Movimento Nacional de Educação do Campo alcançou significativas conquistas. Entretanto, percebe-se que “ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos significativos pedaços do rural que não se encontram em movimento” (CAVALCANTE, 2010, p. 550).

Essa realidade contraditória pode ser ilustrada a partir do fechamento de escolas em todo o território brasileiro, como podemos ver no Quadro 9.

Quadro 9 – Fechamento de escolas no campo, por região, no Brasil, entre 2003-2012

Região	2003 – nº de escolas	2012 – nº de escolas	Total de Escolas Fechadas	% de escolas fechadas
Nordeste	58.819	41.927	16.892	28,7%
Sudeste	12.793	8.813	3.980	31,1%
Sul	9.329	5.604	3.725	39,9%
Norte	19.662	15.952	3.710	18,8%
Centro Oeste	2.725	1.816	908	33,3%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar 2003 e 2012 MEC/INEP.

O quadro acima revela uma realidade assustadora referente ao fechamento de escolas no campo brasileiro. De modo geral, todas as regiões apresentam um elevado percentual, com destaque para a região Sul, com 39,9% de instituições de ensino fechadas; seguida da região Centro-Oeste, com 33,3%; e da região Sudeste, com 31,1% ao longo dos últimos nove anos.

Quadro 10 – Fechamento de escolas no campo do Nordeste brasileiro, entre 2003-2012

Estados	2003 – nº de escolas	2012 – nº de escolas	Total de escolas fechadas	% de escolas fechadas
Bahia	17.056	11.984	5.072	29,7%
Sergipe	1.576	1.161	415	26,3%
Alagoas	2.504	1.709	795	31,7%
Pernambuco	6.447	4.895	1.552	24%
Paraíba	4.410	3.055	1.355	30,7%
Rio G. do Norte	2.565	1.725	830	30,2%
Ceará	7.890	3.922	3.968	50,2%
Maranhão	10.578	9.550	1.028	9,7%
Piauí	5.793	3.924	1.869	32,2%

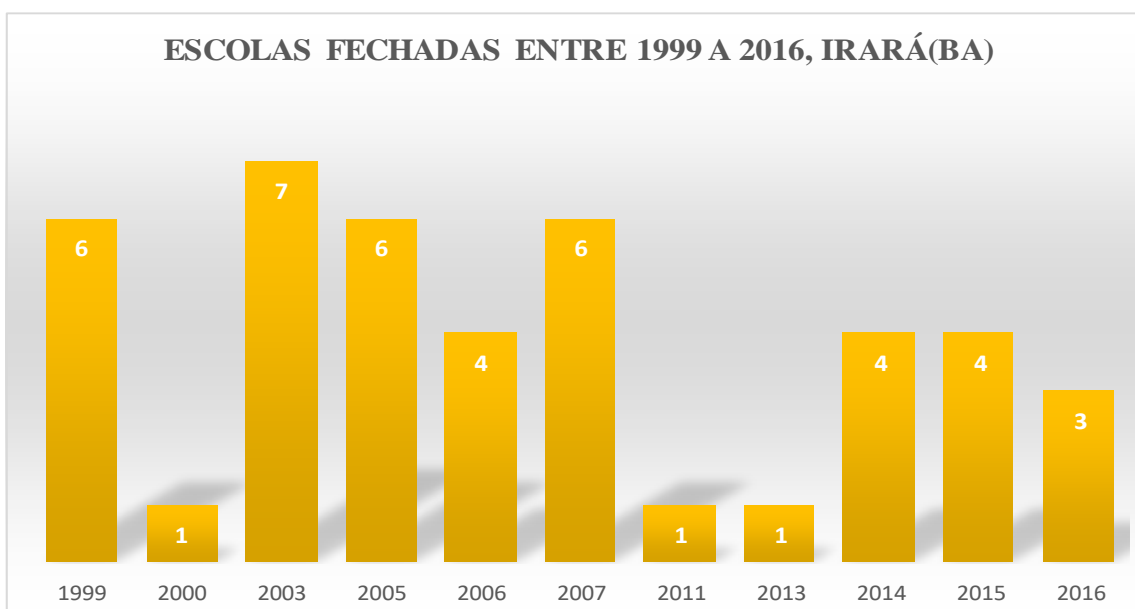
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar 2003 e 2012 MEC/INEP.

Quanto aos estados do Nordeste, a realidade também é alarmante. O Ceará, com 50,2%; Piauí, 32,2%; Paraíba, 30,7%; Rio Grande do Norte, com 30,2% e o nosso estado, em 6º lugar, com 29,7%. Os dados não são apenas quantitativos. Eles expressam as relações sociais conflituosas e contraditórias decorrentes de uma sociedade de classes.

Essa realidade é também percebida no município de Irará (Quadro 6). Comparando a leitura dos dados entre o estado da Bahia e o município em questão, nota-se que, num espaço de tempo menor, o percentual de escolas fechadas, só da Educação Infantil, foi superior ao total das escolas do estado. Em nove anos, foram fechadas 29,7% na Bahia e, em seis anos, foram fechadas 39,2%, só na modalidade da Educação Infantil, em Irará.

Em termos absolutos, considerando o período entre 1999 a 2016, o total de escolas fechadas no município de Irará pode ser explicitado conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 11 – Quantitativo de escolas fechadas na rede municipal de ensino, Irará-BA



Fonte: Batista (2016), com base em dados da Secretaria Municipal de Educação de Irará.

Nota-se que, no período citado, foram fechadas 43 escolas na zona rural do município. Chama a atenção para o fato de que, esse processo, ocorreu num contexto em já se discutia sobre a Educação do Campo no Brasil. É importante também salientar que, 71,4% dessas escolas foram fechadas entre os anos de 1999 a 2007.

Sobre o processo de fechamento das escolas no campo, Molina (2014, p. 267) esclarece:

O processo de fagocitose das escolas nesse contexto está indissociavelmente relacionado ao destino do campo e ao debate central a ele subjacente: a ausência de trabalho no campo em virtude da intensa incorporação de novas tecnologias e de cada vez mais trabalho morto. Enfrentar, portanto, o desafio do fechamento das escolas do campo

implica necessariamente enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas pela sua superação.

Portanto, os números revelados nos quadros 9 e 10 e no Gráfico 11 anteriormente, são resultantes de uma estrutura montada pelo capitalismo agrário para atender às exigências de um modelo de desenvolvimento assentado na monocultura, o que, conseqüentemente, expropria a terra – base material da reprodução da vida no campo – com o alto uso de tecnologia que necessita de um mínimo de mão de obra. Se não há terra para trabalhar e o uso de máquinas substitui o trabalho humano, num primeiro momento, a saída encontrada é a migração campo-cidade. Depreende-se disso que, não havendo sujeitos no campo para serem educados, fecham-se as escolas.

Essa realidade exige uma nova postura dos espaços de educação formal e não formal de Irará. Em particular, impõe aos professores repensar as suas formas de analisar o mundo, articulando as diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional e global) e suas práticas pedagógicas de forma que se perceba a importância do seu trabalho nesse debate, com vistas à emancipação da classe trabalhadora. Nesse sentido, ganham eco as seguintes questões: Em que consiste a realização de práticas educativas emancipadoras? Como o trabalho docente do professor de Geografia pode contribuir nesse processo?

Para Tonet (2014), práticas educativas emancipadoras são todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado. Para que essas atividades tenham um caráter emancipador, devem possuir algumas características particulares, as quais reproduzimos aqui, acrescentadas de noções que contribuem para a melhor compreensão das referidas práticas. As características são: 1) compreensão do processo histórico desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo que as pessoas entendam que a realidade social é construída sócio-historicamente; é uma criação do homem e não divina. Portanto, é passível de mudanças; 2) atividades que incentivem as pessoas, em específico os estudantes da Escola Maria Bacelar, a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade; 3) compreensão da origem e natureza da sociabilidade capitalista, da lógica de reprodução do capital, das contradições típicas à sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza e da possibilidade total de superação dessa sociabilidade; 4) atividades que também permitam compreender os fundamentos e a possibilidade real de construção de uma sociedade comunista. Para tanto, é necessária uma

sólida fundamentação dessas convicções, tomando como ponto de partida a categoria trabalho, compreendendo que, a partir dessa categoria, se originam todas as outras dimensões da vida social; 5) compreensão da natureza específica da educação, da função social que ela cumpre, das suas possibilidades e limites. Essa compreensão evitará a supervalorização responsável pelo progresso/desvalorização como possibilidade de contribuição na luta revolucionária.

Para tanto, a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula precisa ser considerado enquanto princípio educativo. Nesse sentido, Freitas (2012, p. 100) afirma que

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do trabalho de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma teoria que é desenvolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Trata-se, portanto, de conceber o trabalho enquanto elemento mediador do processo educativo, numa relação dialética que envolve prática, teoria e prática na construção do conhecimento escolar. Nesse sentido, o trabalho é visto como expressão vital do desenvolvimento das novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento de todo o gênero humano (LESSA; TONET, 2011).

Entende-se o trabalho não como atividade morta, alienada; mas, ao contrário, como um trabalho vivo, com valor de uso, concreto, que tenha utilidade para os envolvidos no processo educativo. Visto dessa forma, o trabalho pedagógico, e, em particular, o do professor de Geografia, precisa articular-se às necessidades básicas de sobrevivência da comunidade em que a escola está inserida. Isso impõe a necessidade de todos os professores refletirem sempre sobre a relevância do seu trabalho para o aluno daquela comunidade; se o seu trabalho contribui para que o aluno compreenda a realidade em que está inserido e, sobretudo, se o ajuda a despertar para o desejo de transformá-la:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, a produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 1981, p. 38-39 apud FREITAS, 2012, p. 100).

Destarte, o trabalho pedagógico deve ser de cunho educativo, ao contrário do trabalho alienador desenvolvido na escola embebida dos ideais capitalistas. O estudante, de

modo geral, e em particular o do campo, precisa compreender que cada sociedade (re)organiza e (re)produz o seu espaço de forma diferente. No nosso caso, esse processo acontece mediante a lógica da acumulação capitalista, explorando, expropriando e negando o trabalhador enquanto sujeito de poder e de capacidade política superadora.

Entretanto, essa lógica não é fácil de ser apreendida. É mascarada pela ideologia dominante. Nisto compete o papel do professor de Geografia comprometido com a formação do estudante do campo: ajudá-lo a desvendar as máscaras dessa perversa organização socioespacial.

Segundo Oliveira (2014),

Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (OLIVEIRA, 2014, p. 142).

Frente ao exposto, podemos afirmar que é objetivo da Geografia trabalhar com os alunos uma postura crítica diante da realidade. É necessário discutir as contradições da sociedade de maneira que o aluno possa perceber as relações de poder que subjazem à organização socioespacial. É crucial estar atento ao debate da sociedade de classes, permeada de conflitos e contradições; é fundamental desnaturalizar a organização da sociedade e as percepções culturais dela advindas, com valores hegemônicos e excludentes que dificultam aos sujeitos o amadurecimento político frente ao processo de transformação social. Essa postura crítica implica desenvolver o raciocínio geográfico centrado na análise espacial, buscando compreender as ideologias dominantes materializadas na (des)organização e (re)produção do espaço social – objeto de estudo da ciência geográfica – , o que, conseqüentemente, exige mudanças na metodologia do ensino de Geografia na escola.

Para tanto, Couto (2010) sugere três temas que, articuladamente, permitem questionar a metodologia do ensino de Geografia na escola: o da produção social do espaço, o da consciência espacial e o da prática social.

A reflexão sobre a produção do espaço permite definir os objetivos gerais da geografia na escola neste momento histórico, tanto nos níveis de ensino quanto nos anos escolares, bem como estabelecer os critérios de seleção dos conceitos e conteúdos – o que é fundamental ensinar e aprender na atual conjuntura histórica. A consciência espacial é reveladora do universo cultural, dos conhecimentos prévios e do nível de compreensão da realidade que os alunos possuem. A prática espacial dos alunos permite contextualizá-la nas relações socioespaciais do capitalismo. (COUTO, 2010, p. 110).

Considerando que a sociedade capitalista é formada por diferentes classes sociais, suas relações, por conseguinte, são desiguais, assim como a apropriação do espaço por essas diferentes classes também é desigual: a quantidade de terra que cada família possui para trabalhar, para construir sua casa, o bairro em que será construído, a infraestrutura de cada bairro, dentre outros aspectos, são relações de poder materializadas no espaço da sociedade. Portanto, essa organização e produção do espaço é carregada de ideologia, o que exige uma compreensão da realidade para além das aparências.

Dessa forma, Couto (2010), propõe, portanto, um trabalho pedagógico de Geografia que auxilie no desenvolvimento dessa consciência espacial, o que impõe a superação de práticas alicerçadas basicamente no livro didático e nos documentos oficiais. Tal perspectiva de trabalho, impõe-se pensar: O que é necessário estudar, em Geografia, numa escola localizada na zona rural de um município com alta concentração de terra e renda? É necessário que o professor considere os conhecimentos trazidos pelos alunos, a sua vivência, decorrente da inserção nas relações de trabalho (seja no campo ou na cidade) e no contexto de luta pela sobrevivência, de forma a auxiliar na compreensão das relações socioespaciais produzidas pelo capitalismo nas diferentes escalas geográficas, e como eles (os alunos) estão inseridos nessa conjuntura.

Os professores de Geografia devem problematizar a práxis social dos estudantes em suas implicações espaciais e características geográficas, o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem sistematizados (COUTO, 2011). Nessa perspectiva, a seleção de conteúdos e conceitos a serem trabalhados nas aulas de Geografia não é um processo simples, linear, nem tampouco deve ser reproduzido os mesmos conteúdos em todas as escolas rurais ou urbanas (uma vez que estas, possuem diferentes realidades sociais, políticas, históricas), como propõe o PME (IRARÁ, 2015). Ao contrário, precisa partir da problematização das práticas sociais em que os estudantes estão inseridos.

Faz-se necessário ressaltar que o trabalho do professor de Geografia, nessa perspectiva, não está centrado apenas no espaço local. Nesse sentido, Couto (2010, p. 114) esclarece:

Tratando-se dos conceitos geográficos, este movimento do abstrato para o concreto supõe uma abordagem dos conceitos/conteúdos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida concreta das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a

geografia (globalização) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais.

Trata-se de uma abordagem que parte da prática social dos educandos e, a partir das diferentes categorias de análise do espaço (lugar, paisagem, território, rede, dentre outras), o professor avança, construindo com o aluno um conhecimento significativo que contribua para a compreensão da realidade e que, conseqüentemente, o auxilie em sua emancipação. Desta forma, esta perspectiva de trabalho propõe superar a visão do professor e de modo especial o de Geografia como “dador” de aulas. Ao contrário este profissional deve assumir o compromisso com a formação política, humana dos estudantes e com a conseqüente transformação da realidade socioespacial.

O aporte teórico aqui colocado se constitui como um fundamento indispensável para problematizar o trabalho pedagógico do professor de Geografia da Escola Maria Bacelar, uma instituição pública inserida num contexto histórico, social, político e econômico, definido a partir dos interesses hegemônicos que buscam mecanismos, por meio da proposta de ensino, para que ela assuma posições de colaboração com o projeto educativo oficial, o qual alimenta os interesses dos grupos dominantes.

A partir desse parâmetro, passamos ao próximo capítulo, em que analisamos o trabalho pedagógico do professor de Geografia da referida escola, à luz dos referenciais políticos e filosóficos da Educação do Campo.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM IRARÁ, A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE E A QUESTÃO AGRÁRIA: PROVOCAÇÕES A PARTIR DO CAMPO

Neste capítulo, discute-se o trabalho pedagógico do professor de Geografia da Escola Maria Bacelar, tomando como referência o cenário da Educação do Campo em Irará e sua articulação com a questão agrária e com a relação campo-cidade. Para tanto, serão analisadas entrevistas com as professoras de Geografia da referida escola e questionários respondidos pelos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e por seus pais. Conforme exposto no quadro 3, ao todo foram analisadas 03 entrevistas, 40 questionários respondidos pelos estudantes e 38 questionários respondidos por seus pais.

Para definir a estrutura da análise dos dados, foi adotada a divisão a partir de dois eixos estabelecidos, conforme o objetivo desse capítulo: a relação campo-cidade no trabalho pedagógico do professor de Geografia e a questão agrária. A partir desses eixos, definiram-se três categorias. Para o primeiro eixo: “Instrumentos teóricos que norteiam o trabalho pedagógico do professor de Geografia”; “Conteúdos utilizados pelos professores de Geografia do E. Fundamental II” e “Perspectiva teórico-conceitual da relação campo-cidade no trabalho pedagógico do professor de Geografia”. Para o segundo eixo, definiram-se as categorias: “O trato da questão agrária nas aulas de Geografia” e “Problemas socioespaciais no campo em Irará”.

Discutir o trabalho pedagógico do professor de Geografia da Escola Maria Bacelar, com vistas à formação humana, implica considerá-lo enquanto uma prática social e política, determinada por um jogo de forças antagônicas: interesses, motivações, intencionalidades. Partindo desse pressuposto, em conformidade com Freitas (2012), faz-se necessário considerar o trabalho pedagógico como princípio educativo, isto é, o trabalho como produtor das condições de vida, seja material e/ou cultural. Dessa forma, o trabalho do professor de Geografia deve ser orientado pela tríade dimensão: técnica, político-social e humana, ou seja, como fazer, a quem fazer e o que deseja alcançar.

Articulado a essas dimensões, foi necessário considerar também, conforme Couto (2010), discutido anteriormente, um outro tripé que permite questionar a metodologia do ensino de Geografia na escola, a saber: o da produção social do espaço, o da consciência espacial e o da prática social.

3.1 A materialidade do trabalho pedagógico do professor de Geografia da Escola Maria Bacelar e a relação campo-cidade: entre dificuldades e possibilidades

A análise será iniciada pelos instrumentos teóricos que norteiam o trabalho pedagógico do professor de Geografia da EMMB. Na entrevista às professoras de Geografia da referida escola, perguntou-se quais instrumentos teóricos norteiam a elaboração do plano de curso, do plano de unidade e do planejamento das aulas. As falas dos sujeitos entrevistados revelaram alguns aspectos que merecem destaque, os quais abaixo serão explicitados.

Segundo a professora 01, todo o planejamento didático-pedagógico é orientado nos “livros didáticos, apenas nos livros didáticos”. Apesar de situar o planejamento na centralidade do livro didático, essa professora posiciona-se contrária a essa perspectiva quando demonstra sua insatisfação: “Eu questiono, vamos buscar material da associação, buscar a realidade dos meninos!”.

Quanto à professora 02, há uma concordância em relação à fala da professora anterior; além disso, ela destaca um aspecto importante, que é a reprodução do planejamento da rede para todas as escolas, conforme expõe:

O planejamento é feito com base no plano da rede, pega o plano dos anos anteriores e muda o mínimo. Mas é com base no livro didático. Às vezes como cada escola tem um livro diferente acaba dificultando. O São Judas como é a escola maior adota um livro e as outras escolas adotam outro livro. (Professora 02).

A professora 03 destaca o uso dos documentos oficiais na elaboração do planejamento: “Geralmente se pega o plano do ano anterior sempre fundamentando nos PCNs, hoje já se fala na BNCC [Base Nacional Comum Curricular], mas é algo novo, mas até esse ano [2015] foi com base nos PCNs”.

Quanto aos dados expostos, é possível identificar na fala da professora 01 uma preocupação com a escolha do conteúdo, trazendo uma questão importante, que é a necessidade de se buscar a realidade dos educandos do campo, como propõem os pilares da Educação do Campo. Contudo, nem esse professor, tampouco os demais, afirmaram em suas exposições conhecer a proposta pedagógica desse paradigma.

Já a professora 02, implicitamente, traz uma crítica ao planejamento das diferentes escolas a partir do modelo da rede, tendo como referência a Escola Municipal São Judas Tadeu, uma escola urbana que se caracteriza como a maior do município, perspectiva que está de acordo com o PME 2015-2025 (IRARÁ, 2015). Nela, o planejamento é feito a partir

do livro didático, perspectiva reproduzida pelas demais escolas. Nota-se, a partir dessa professora, um complexo de contradições. A primeira delas é quando se define um único livro para todas as escolas da rede municipal de Iará, quer sejam urbanas ou rurais; a segunda refere-se ao fato de que existe uma escola urbana que atua na condição de centralidade no planejamento das demais escolas; a terceira revela-se quanto à presença de diferentes livros didáticos na rede municipal, na medida em que o professor identifica essa situação como um problema para o seu trabalho.

No que concerne à professora 03, esta situa o trabalho pedagógico na perspectiva dos documentos oficiais PCNs e, recentemente, do BNCC³⁸. Quando se questionou a essa professora se a proposta dos PCNs atenderia às especificidades do aluno do campo, obteve-se a seguinte resposta:

Não sou nenhuma especialista, mas acho que deixa a desejar. Era preciso que tivesse uma discussão mais ampla, não nas entrelinhas, mas que fosse clara para o professor, ou precisava discutir educação do campo. Mas nas leituras que faço não deixa esse espaço claro e o professor passa despercebido sobre essa questão. Existe um diferencial (rural e urbano) não que um seja melhor que o outro, mas na discussão que você leva pra sala de aula precisa ter esse cuidado, pra que o aluno perceba **que ele é o agente daquele espaço, que ele é capaz, que ele pode dar certo, que muita coisa que está no meio dele tem relação com a zona urbana, isso eu não percebo nos PCNs.** (Professora 03, grifo nosso).

Embora os PCNs sejam um dos documentos que embasa o planejamento de Geografia das escolas de Iará e, em particular, da Escola Maria Bacelar, conforme exposto na fala da professora 03, considera-se que esse instrumento teórico não atende às especificidades dos sujeitos do campo. Nota-se a existência de uma contradição quando a professora constata que, apesar de o planejamento ser centrado nos PCNs, há uma fragilidade desse instrumento teórico quanto à realidade da proposta pedagógica para as escolas do campo.

Outro aspecto importante decorre da proposta de unificação do planejamento para toda rede municipal. Esse aspecto tem motivado um movimento de insatisfação por parte desses professores. Isso pode ser considerado positivo, na medida em que contribua para uma mudança de postura dos professores, no que se refere ao modo de pensar a organização

³⁸ De acordo com MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será um instrumento que orientará a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares, explicitando os conhecimentos essenciais a ser trabalhados com estudantes brasileiros durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio.

do seu trabalho em sala de aula. É pertinente identificar, nesse processo, a possibilidade de transformação da perspectiva teórica do planejamento da rede municipal.

Esse é um movimento de insatisfação das professoras da EMMB com relação à elaboração do planejamento da escola, enquanto um processo que se desenvolve no conjunto das escolas da rede municipal. Esse processo tende a diluir as especificidades inerentes ao contexto das escolas do campo, as quais se diferenciam das escolas da cidade. Com isso, nota-se que o trabalho pedagógico que se desenvolve na perspectiva de Rede, conforme é colocado pelos professores, toma uma dimensão generalista:

Quando partimos para o planejamento para uma discussão pedagógica não existe uma separação, o planejamento é único. O que a gente discute lá é que o professor ele vai ficar atento a algumas questões que é local, mas não existe uma proposta voltada para o aluno do campo. (Professora 03).

Eu acho que o trabalho é o mesmo da zona urbana. Acho que deveria adequar à localidade. Cada escola tem um problema, tinha que ser voltado só para aqueles alunos ali, só para aquela localidade. Não querer seguir a rede, acho isso muito errado. (Professora 02).

Eu questiono muito nas formações um planejamento diferenciado para as escolas da zona rural. Se a gente tivesse um planejamento diferenciado a escola se adequava melhor. Esse planejamento é feito todo mundo da rede zona rural e urbana. É quinzenal e na semana seguinte se reúne na escola. É uma formação só. (Professora 01).

Além do trabalho pedagógico orientado pelos documentos oficiais, é possível identificar nas falas das professoras de Geografia características de uma prática tradicional, a exemplo do uso excessivo do livro didático.

Depreende-se disso que esse trabalho pedagógico tende a contribuir para a reprodução dos valores urbanos nas escolas localizadas no campo e, conseqüentemente, para colocar a cidade como espaço superior ao campo. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico do professor de Geografia da EMMB, ao abordar em sala de aula os mesmos conhecimentos das escolas urbanas, tende a colocar os estudantes do campo como subalternos ao interesse do capital (FERNANDES, 2005). Logo, desconsidera-se as especificidades desses sujeitos: a cultura, os modos de produzir e de viver.

Ao discutir os instrumentos teóricos que norteiam o trabalho pedagógico do professor de Geografia da EMMB, não se pode negligenciar o Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto organizador do trabalho pedagógico da escola, em sua totalidade, e também da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, ao procurar preservar a visão de totalidade. O PPP é o coração da escola, instrumento que a mantém viva.

Entretanto, as professoras afirmaram que não conhecem o PPP da escola. Segundo as professoras, desde o início do ano de 2015, esse documento encontra-se nas mãos do coordenador³⁹ da escola para ser reelaborado, fato que não aconteceu até o final do ano, deixando essa lacuna, tanto para a escola, quanto para este trabalho, uma vez que o documento em questão constituiu-se como instrumento desta pesquisa. Não obstante o impasse do não acesso ao PPP, a gestão da escola providenciou um item do mesmo que tratava especificamente da caracterização da escola.

As características apresentadas no trabalho pedagógico das professoras de Geografia da EMMB, até então discutidas, estão em consonância com os pilares da Educação Rural, conforme ideias de Souza (2010), discutidas no capítulo 2. Dessa forma, tende a ser um processo de educação que não contribui para transformar o estudante do campo em um agente político que pensa, age e que usa a palavra como arma para mudar a realidade. Nessa perspectiva, quais conteúdos têm sido considerados importantes na prática desses professores?

Feita a análise dos instrumentos teóricos que norteiam o trabalho pedagógico do professor de Geografia da EMMB, identifica-se uma perspectiva voltada ao reprodutivismo, pois, de acordo com Saviani (2008), através do trabalho pedagógico, a escola impõe de forma arbitrária a cultura dominante.

Ainda nesse sentido, Porto Gonçalves (1987) declara que, nos currículos escolares, há todo um sistema de controle para que se ensinem determinadas coisas, para que se passem determinados valores e, dessa forma, a escola serve como um instrumento de reprodução da sociedade. Tal perspectiva acaba por negar as especificidades dos educandos. Desse modo, será importante realizar uma análise dos conteúdos utilizados pelas professoras de Geografia do E. Fundamental II dessa escola, para verificar se os mesmos contribuem com essa realidade.

A escolha dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor ocupa uma posição fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Quando foi questionado às professoras colaboradoras desta pesquisa quais conteúdos consideram indispensáveis para os alunos do E. Fundamental II, as entrevistadas deram as seguintes respostas:

³⁹ No município acontecem encontros quinzenais (sede do município) em que se reúnem, por disciplina, todos os professores da rede com um coordenador específico, para organizarem os planos de aula. Na semana seguinte, cada professor se reúne em sua escola com o coordenador, que exerce a função de articulador, acompanhando e articulando o trabalho pedagógico das diferentes áreas do conhecimento.

A questão da localização, a dificuldade dos meninos compreender que aqui pertence a Ipiranga. Lá em Ipiranga, lá em Ipiranga. Gente aqui é Ipiranga! Vocês já estão em Ipiranga, a questão da localização é terrível. Os meninos precisam aprender ler e compreender a Geografia, estudo de mapas (...) mapa, lateralidade... meu Deus do céu, eles não conseguem assimilar logo é um processo, eu vivo buscando, vivo buscando na internet formas mais fácil para eles compreenderem. Localização, lateralidade é horrível! (Professora 01).

A professora 02 destacou como conteúdos importantes: “Migração, territorialidade, desemprego”. São conteúdos que retratam grandes problemas da sociedade do Brasil nas diferentes escalas geográficas (nacional, regional e local) e a compreensão deles perpassa pelo entendimento do espaço social enquanto totalidade formada pela relação dialética do campo-cidade.

Já as ideias da professora 03, no que se refere aos conteúdos para o Ensino Fundamental II, aproximam-se das ideias da professora 01: “Localização, lateralidade, estudos de mapa, o meio em que eles vivem o contexto social. A Geografia estuda o meio e o espaço maior”.

De acordo com as falas das professoras 01 e 03, nota-se uma ênfase nos conteúdos de localização. De acordo com Moreira (2012, p. 83), “a localização em si mesma, isolada e posta como um caso único, não tem qualquer valor e sentido”. Trata-se de pensar localização e distribuição⁴⁰ como um par dialético, pensar “Ipiranga” em interação com outros espaços em diferentes escalas geográficas, não como um ponto estático, o que implica pensar conteúdo e método nessa mesma dimensão. A ênfase na localização nega as particularidades do campo e, por consequência, das escolas que aí se localizam. O conteúdo de Geografia a ser ensinado tende a ser um conteúdo isolado da realidade. O movimento está na relação entre localização e distribuição, na medida em que estes produzem o movimento no espaço, no ensino. Ao centrar a visão na localização, constrói-se uma perspectiva de conteúdo estático, isolado da realidade.

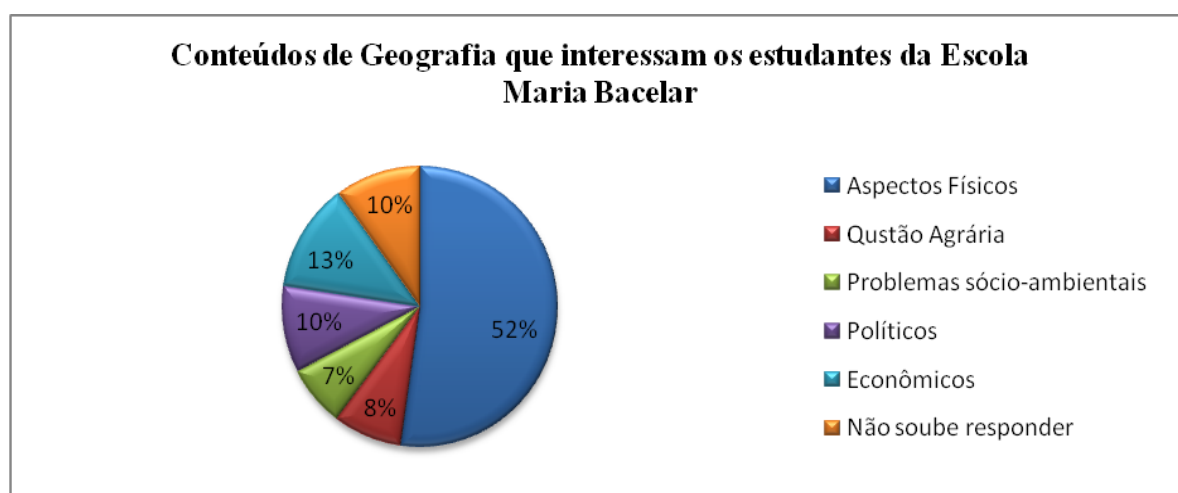
Nesse sentido, esses conteúdos apresentam-se de maneira fragmentada, descolada da prática social dos educandos, sendo definidos por si sós. Trata-se de uma visão utilitarista dos conteúdos, característica da escola capitalista, conforme os referenciais dos PCNs discutidos no capítulo 2. Essa postura político-pedagógica não contempla as orientações de Couto (2010), no que se refere à metodologia do ensino de Geografia na sala de aula. Consequentemente, vai de encontro a uma didática fundamental, que considera o

⁴⁰ A distribuição é o arranjo formado pelas interações e o estado posicional das localizações (MOREIRA, 2012).

trabalho pedagógico como princípio educativo conexo ao trabalho social, à produção real, como considera Freitas (2012).

A escolha dos conteúdos, bem como o tratamento dado pelas professoras a eles, repercute diretamente na visão dos estudantes, que também tendem a valorizar os conteúdos físicos (clima, relevo, hidrografia, vegetação, etc.), em detrimento dos conteúdos humanos, dentre os quais, a questão agrária, tão importante para a formação desses sujeitos do campo, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Principais conteúdos de Geografia que interessam os estudantes da Maria Bacelar



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos estudantes pesquisados.

Como foram citados nas respostas dos questionários muitos conteúdos de diferentes ramos da Geografia, procurou-se sistematizar as falas dos estudantes a partir de grandes grupos, conforme o gráfico anterior. Nota-se que 52% dos alunos interessaram-se pelos conteúdos que englobam os aspectos físicos da Geografia (clima, relevo, vegetação, movimentos da terra, dentre outros). Pode-se inferir que a recorrência dos conteúdos físicos na Geografia resulta de uma concepção descritiva do ensino de Geografia, herdada do positivismo, referencial filosófico que norteou a Geografia Tradicional. Por outro lado, apenas 8% demonstraram interesse por conteúdos que envolvem a questão agrária. Embora seja inferior aos aspectos físicos, esse percentual tem um significado muito importante, pois, mediante outra proposta pedagógica, revela a possibilidade de ampliar o interesse dos estudantes por essa temática.

Em se tratando de uma escola localizada na zona rural de um município com alta concentração da terra e da renda, a questão agrária não foi sequer mencionada pelas

professoras e foi pouco citada pelos estudantes como um conteúdo importante para a sua formação, conforme gráfico anterior. Pode-se inferir disso que a organização do trabalho pedagógico desses professores está deslocada da prática social, porque está desvinculada do trabalho com valor social, de acordo com as ideias de Freitas (2012) discutidas no capítulo 2.

Como todas as três professoras revelaram que não conhecem a proposta pedagógica da Educação Campo, depreende-se que, em decorrência da falta de uma política de formação sólida no município para aqueles que atuam nas escolas do campo, os pilares que sustentam a referida proposta, conforme Souza (2010), discutidos no capítulo 2, não são garantidos na EMMB.

Diante do exposto, os dados do Gráfico 12, bem como as falas das professoras, aproximam-se das ideias de Vlach (2004), discutidas anteriormente no capítulo 2, segundo as quais, apesar dos avanços nas pesquisas sobre o ensino da Geografia, o trabalho pedagógico do professor ainda enfatizava os elementos físicos, em detrimento das relações sociais, desconsiderando o caráter social e político das relações materializadas no espaço. Dessa forma, negligenciam-se a produção social do espaço, a consciência espacial e a prática social (COUTO, 2010), empobrecendo e fragmentando o conteúdo do ensino de Geografia.

Pode-se inferir disso que a ação docente-discente e o referencial teórico-filosófico que norteia a concepção metodológica e o planejamento do ensino e aprendizagem estão comprometidos com a ideologia dominante; logo, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados tende a ser deslocada da prática social dos educandos, caracterizando-se como produto fragmentado, condição necessária para negar aos educandos a possibilidade de emancipação.

Em decorrência de uma formação deficitária, no que concerne ao compromisso com a transformação social, o professor é levado a não compreender a importância de um referencial teórico-filosófico consistente, que permita a compreensão da realidade enquanto uma totalidade decorrente dos processos econômicos, políticos, sociais. Isso é perceptível nas falas das professoras, quando questionadas sobre o que tem faltado no ensino de Geografia para que os estudantes compreendam a realidade socioespacial.

A respeito disso, a professora 01 esclarece que faltam: “Recursos, tecnológico. Fiz uma pesquisa para trabalhar clima, a gente precisa de internet, aqui não tem, tem que usar os recursos que a gente tem, trabalhei com os celulares, a questão do gps, mas não tinha internet”.

Cabe ainda destacar a fala da professora 02, quando diz que faltam: “Mais incentivo para os alunos, fazer palestra de conscientização, os meninos estão à toa, estão perdidos. Tem que dá oportunidade para eles conseguirem o primeiro emprego”. Sobre essa questão, a professora 03 traz o seguinte posicionamento:

A leitura de mapa de imagens, a lateralidade, escala, elementos fundamentais de um mapa. Ex. Estamos trabalhando a Ásia, no 9º ano, pra esse conteúdo vem muita leitura de imagens e mapas. Achei um ponto positivo. Quando pede localize quem está a leste, a oeste, eles não têm essa noção. Professora onde tá o leste? O oeste? Precisa trabalhar mais mapa, elemento fundamental para o aluno compreender o espaço em que estão vivendo. (Professora 03).

Na fala das três professoras, a causa principal da dificuldade de compreensão da realidade socioespacial pelos estudantes está na dimensão técnico-instrumental, o “como fazer”. Entendemos que o aspecto instrumental é importante, mas não deve ser o foco principal do trabalho pedagógico. Essa visão se contrapõe a um processo de ensino e aprendizagem que articula consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social (CANDAUI, 1984 apud FREITAS, 2012). Desse modo, o ensino de Geografia caracteriza-se como um resultado do trabalho do professor, que, ao negar os processos sociais e históricos, nega também a aprendizagem. Nessa direção, o conteúdo caracteriza-se enquanto produto acabado em si mesmo, isso porque a ênfase é dada ao livro didático.

Embora as evidências apontem para um trabalho pedagógico em que os conteúdos são fragmentados e deslocados da prática social dos educandos, cujo ensino tem sido alicerçado em uma perspectiva descritiva, os educandos afirmam que esses conteúdos contribuem para a compreensão dos problemas do campo e da cidade, como aparece no gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Contribuições dos conteúdos trabalhados pelo professor de Geografia para compreensão dos problemas do campo e da cidade



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos estudantes pesquisados.

Os dados do gráfico anterior expressam que 80% dos estudantes concordam que o trabalho das professoras de Geografia contribui para a compreensão dos problemas do campo e da cidade, e apenas 2% dos estudantes discordam. Tomando como base o maior percentual, que revela uma visão positiva referente ao trabalho desenvolvido pelo professor, questiona-se: Que perspectiva teórico-conceitual da relação campo-cidade tem orientado o trabalho desses professores?

A compreensão acerca da perspectiva teórico-conceitual da relação campo-cidade que orienta o trabalho pedagógico dos professores de Geografia da Maria Bacelar é requerida no movimento do ensino e, para tal, considera-se a articulação entre essa relação (campo-cidade), os instrumentos teóricos que norteiam o trabalho em questão e os conteúdos utilizados pelos mesmos.

Ao tratar da relação campo-cidade no trabalho pedagógico do professor de Geografia da Maria Bacelar, tomei como referência os estudos de Alves (2012), Alves e Vale (2013) e Oliveira (2013), os quais contribuíram para a compreensão da supracitada relação. Conforme escritos desses autores, existe a perspectiva dicotômica, que considera campo e cidade como espaços isolados que se opõem; a perspectiva do *continuum*, que considera uma integração tão intensa entre campo e cidade a ponto de o primeiro ser absorvido pelo segundo; e a relação dialética, em que campo e cidade são unidades que se complementam.

Frente a essas ideias, foi questionado às professoras se discutem campo e cidade no seu cotidiano docente. Todas demonstraram que desenvolvem uma discussão em que

mostram a interdependência entre esses espaços. A professora 01 assegura: “Sempre procuro fazer a relação campo-cidade. Sempre procuro mostrar que um não vive sem o outro, são aliados. Assim como o campo precisa da cidade, a cidade também precisa do campo”.

Corroborando com a ideia anterior, a professora 02 afirma: “Hoje em dia eu não falo do campo, como aquela coisa isolada, viver na roça”. “O campo precisa da cidade tanto quanto a cidade precisa do campo” (Professora 03).

Embora todas as professoras afirmem que trabalham a relação campo-cidade numa perspectiva dialética, os instrumentos teóricos, como o livro didático, os PCNs e o eclético referencial teórico-filosófico que embasa esses instrumentos e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico dos mesmos, tendem a não dar conta dessa inter-relação. Entretanto, também é possível, a partir desses instrumentos, que o trabalho docente das referidas professoras garanta aos estudantes uma instrumentalização teórica que lhes permita compreender campo e cidade como espaços que se complementam.

Se trabalhada numa perspectiva dialética, o conceito de campo remete-nos a um espaço de vida, de resistência, de trabalho, de relações sociais, produzido em articulação com a cidade, como defende a agricultura camponesa, território material do paradigma da Educação do Campo. Entendido de maneira diferente, o campo se configura como um espaço de produção de riqueza para poucos, proposto pelo agronegócio, território do paradigma da Educação Rural (FERNANDES, 2004).

Todas as professoras colaboradoras desta pesquisa se mostraram confusas para demonstrar de imediato sua concepção de campo. Assim revelam estes fragmentos da entrevista: “Bato o tempo todo a relação que existe entre os dois, a necessidade que um tem do outro, um não vive sem o outro, são entrelaçados o tempo todo” (Professora 01).

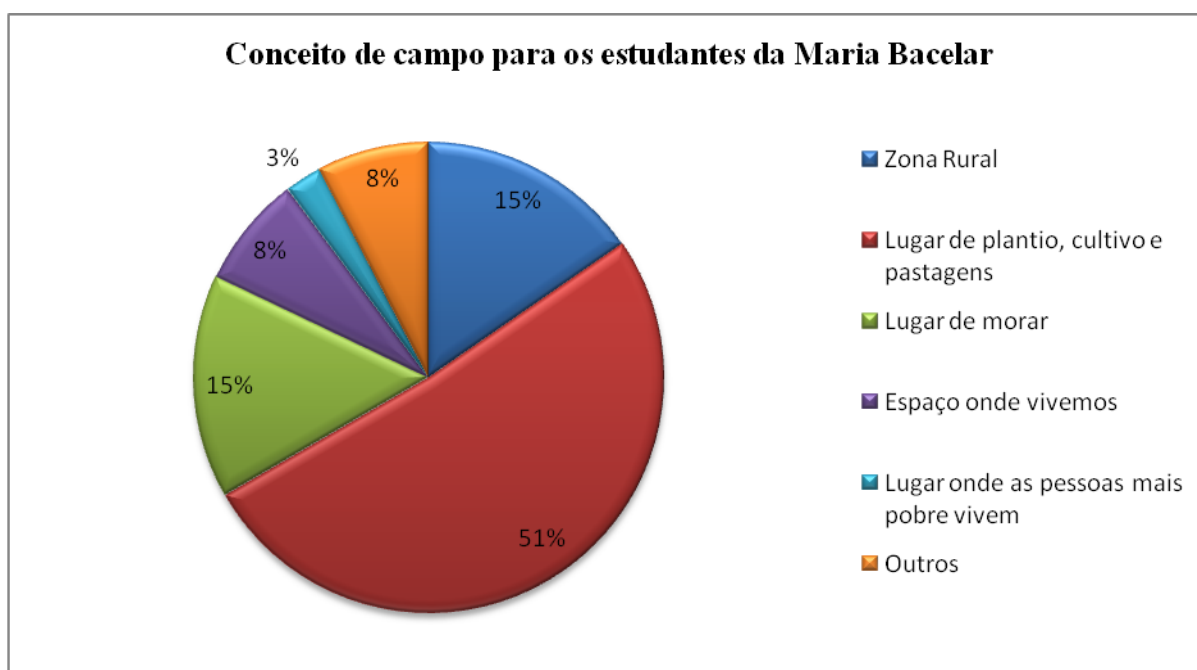
Hoje em dia a roça tem grandes possibilidades desses meninos, terem uma vida melhor. Falta incentivo e investimento dos governantes. E os meninos da zona urbana também estão carentes do mesmo jeito. São carências diferentes. Quem mora na cidade tem mais oportunidade. (Professora 02).

Primeiro ponto mostrar pra eles a interdependência, mostrando se todo mundo migrar, resolver mudar para cidade como vai ser? Será que a cidade não vai ficar um aglomerado, vai ter condições de receber todo mundo? O campo precisa da cidade tanto quanto a cidade precisa do campo. As pessoas que vivem aqui precisam estar buscando se qualificar. É preciso orientação do professor. (Professora 03).

A dificuldade de explicitar uma concepção clara de campo, articulada aos princípios da Educação do Campo, pode ser atribuída à falta de conhecimento teórico, uma vez que essas professoras não possuem formação dentro dos princípios defendidos por Molina (2014), abordado anteriormente.

Para os estudantes, o conceito de campo, construído a partir das aulas de Geografia, pode ser assim explicitado:

Gráfico 14 – Conceito de campo para os estudantes da Maria Bacelar



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos estudantes pesquisados.

No conceito de campo construído pelos estudantes, com base nos dados do gráfico anterior, predomina, com percentual de 51%, a visão de que o campo é o lugar de plantio, cultivo e pastagens. Trata-se de um conceito que se coaduna com as ideias de Alves (2012) explicitadas no capítulo 2; ideia que, segundo esse autor, está alicerçada na visão dicotômica da relação campo-cidade. Na sequência, com percentual de 15%, o campo é a zona rural, igual percentual dos que consideram o campo como lugar de morar. Apenas 8% dos estudantes consideram o campo como espaço onde vivemos, plantamos e trabalhamos. O conceito construído por esse grupo de estudantes aproxima-se das ideias defendidas por Fernandes (2011) e discutidas no capítulo anterior.

É importante também destacar, com 3%, a visão preconceituosa dos que consideram “o campo como lugar onde vivem as pessoas mais pobres”, desconsiderando, portanto, as

potencialidades que existem nesse espaço. O percentual de 8% agrupado na legenda como “outros” foi explicitado pelos estudantes com os seguintes conceitos: “campo lugar onde não tem muita poluição”; “lugar de menos violência”; “lugar onde nossas casas foram construídas”.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor de Geografia da EMMB e da sua importância na formação dos estudantes, tomando como referência a relação campo-cidade, merecem destaque as seguintes falas das professoras:

Os meninos têm vergonha de dizer de onde vem, sempre procuro mostrar a relação campo-cidade, a necessidade que eles têm. **A escola por sua vez não faz o papel de bater nessa questão. A escola está preparando o aluno pra rua, para o urbano.** Os livros didáticos acabam reforçando essa visão de inferioridade se a gente não for buscar pra complementar o livro didático, a valorização que eles devem ter, acaba reforçando. (Professora 01, grifo nosso).

Quem mora na roça é discriminado, tem vergonha de dizer que trabalha na roça. Tenho alunos que dizem que ele mesmo não quer trabalhar na roça! Fala do sol, que não compensa, que ninguém dá valor. Não querem a vida do pai, do avô, querem vir pra cidade e aí fica desempregado. **Os professores são responsáveis por essa visão de inferioridade.** É tipo um castigo. Tem professor que pergunta você veio de onde? É marginalizado. O aluno internalizou isso. Isso tem que ser trabalhado. É por isso que costumo colocar eles lá em cima pra poder melhorar a auto-estima. A gente faz trabalhos maravilhosos se disser, vamos apresentar lá na rua. Oxe, não vem um! Cada trabalho lindo, perfeito, não vem um. Eles acham que os meninos da rua vão criticar. Na hora de vir pra rua não vem por causa da rejeição. É horrível ser inferiorizado! (Professora 02, grifo nosso).

Eu acho que ainda não existe uma valorização do homem do campo, se eu vivo no campo sou inferior à pessoa que vive na cidade. Vou sair, vou mostrar que deu certo. Dar certo pra eles é ter um carro bonito, um celular, pra mim. Essa vontade de sair. **Eu acho que a escola não tem uma relação. Mas poderia fazer mais,** não apenas na sala quando surge uma demanda, mas junto com o coordenador, com a direção pensar um projeto junto, interdisciplinar onde todas as disciplinas possam estar focando nessa questão. Vamos trazer pessoas que viveram na comunidade e deram certo. Trazer pessoas que viveram aqui, estudaram aqui e saíram por uma necessidade, não por que não conseguia ter tudo que desejava. (Professora 03, grifo nosso).

As falas acima se diferenciam no que diz respeito à responsabilidade da escola quanto à visão de inferioridade desenvolvida pelos alunos sobre o campo e sobre si mesmos. As professoras 01 e 03 demonstram que a escola reforça essa inferioridade, porém, para elas, essa visão é algo exterior, e a instituição escolar pode fazer algo para mudar essa realidade. Já a professora 02 é enfática em responsabilizar o trabalho dos demais professores dos diferentes componentes curriculares. Implicitamente, evidenciam a

pressão ideológica do projeto capitalista exercido na proposta de educação da Escola Maria Bacelar.

É importante ressaltar que, nas falas das três professoras, a questão é colocada como se elas não fizessem parte do processo, como aparecem nas falas anteriores, cujos trechos destacam-se: “A escola por sua vez não faz o papel de bater nessa questão. A escola está preparando o aluno pra rua, para o urbano” (Professora 01); “Os professores são responsáveis por essa visão de inferioridade” (Professora 02); “Eu acho que a escola não tem uma relação. Mas poderia fazer mais...” (Professora 03). Entende-se que, se o problema, como foi apontado, é também da escola e decorre dos instrumentos teóricos utilizados e do referencial filosófico que norteia o trabalho pedagógico do professor, subtende-se que o professor de Geografia também é responsável por esse processo, embora não o reconheça.

Essa realidade demonstra que as professoras de Geografia não têm consciência da dimensão ideológica dos conteúdos por elas trabalhados, do papel que eles exercem, tendo em vista os fins pedagógicos e os fins sociais. Assim, pode-se inferir que a escola e, em particular, o trabalho pedagógico das professoras de Geografia têm reforçado uma visão do camponês brasileiro enquanto “estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: o mercado” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 31).

Depreende-se disso que os planos profissionais dos estudantes da EMMB tendem a seguir essa lógica, conforme o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Planos profissionais dos estudantes da Maria Bacelar para o futuro



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos estudantes pesquisados.

Ao serem questionados sobre quais seus planos profissionais para o futuro, os estudantes citaram inúmeras profissões que classifiquei como “atividades urbanas” e “atividades que permitam continuar no campo”. Dentre as atividades urbanas citadas por esses estudantes destacam-se: dentista, delegada, médico, jornalista, advogado, desenhista, gerente de banco, piloto de avião, psicólogo, dentre outras.

Os dados revelam que 74% dos estudantes desejam desenvolver atividades urbanas. Implicitamente, muitos desses educandos internalizaram que a condição necessária para a evolução social é a histórica migração campo-cidade. Para ilustrar essa visão, é importante explicitar algumas respostas que aparecem nos questionários: “Estudar para que um dia eu saia daqui e seja um jornalista profissional. ”; “Na cidade, pois lá tem mais opções de trabalho. ”; “Sair da zona rural e procurar outras oportunidades na cidade e ter uma boa formação. ”; “No futuro eu quero ir para a cidade trabalhar e não pretendo voltar para o campo”.

Por outro lado, algumas das atividades por mim classificadas como “urbanas” podem ser desenvolvidas tanto na cidade quanto no campo, o que pode fazer com que muitos desses estudantes estudem e apliquem os seus conhecimentos na sua comunidade de origem, de forma que contribuam para uma melhor qualidade de vida no campo.

Os estudantes do percentual de 5%, que pretendem desenvolver atividades que lhes possibilitam continuar vivendo no campo, demonstraram os seguintes planos profissionais: “Estudar para ser agrônomo, porque depois posso aplicar os meus conhecimentos no campo”; “Estudar e trazer um bom benefício para a minha localidade”. Essas falas expressam que os ideais urbanos não representam uma totalidade e que a semente do campo está viva e que, portanto, é preciso continuar lutando para que essa semente continue frutificando.

Essa luta implica, dentre outros esforços, investimento da instituição escolar na dimensão epistemológica, com o intuito de superar a visão dicotômica em que se prioriza a forma, ou seja, o produto, sobre o conteúdo. Essa fragilidade pode ser atribuída à ausência de uma proposta pedagógica para toda a escola, em especial, para a disciplina de Geografia, que esteja alicerçada num referencial teórico-filosófico que permite fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino e aprendizagem, como a ação docente-discente, de forma a privilegiar a leitura crítica da realidade como um todo, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), discutido no capítulo 2.

Considerando a ausência de uma formação consistente, que possibilite ao professor de Geografia desenvolver uma compreensão da relação campo-cidade numa visão dialética,

questiona-se: como tem sido abordada a questão agrária no trabalho pedagógico dessas professoras? Tentaremos responder essa questão na próxima seção.

3.2 A questão agrária no trabalho pedagógico do professor de Geografia da Escola Maria Bacelar: uma possibilidade

Questão agrária é um eixo articulador das categorias que referenciam o modo como esse tema é tratado nas aulas de Geografia e as dificuldades de viver no campo. A inserção dessa temática no currículo da Escola Maria Bacelar é entendida enquanto uma possibilidade, haja visto que se depreendeu uma perspectiva dicotômica da relação campo-cidade, em que o urbano se sobrepõe ao rural. Desse modo, o trabalho pedagógico do professor de Geografia, em certa medida, tem contribuído para reforçar a visão de inferioridade que os estudantes do campo têm construído sobre o espaço rural, e, conseqüentemente, sobre si mesmos. Isso se justifica porque, além de ser resultado das relações sociais, a natureza dinâmica do espaço o faz também ser processo social, condicionando as relações sociais existentes.

A questão agrária, enquanto dimensão que abrange as relações sociais de produção, ou seja, as formas como os seres humanos desenvolvem suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material, perpassa pela discussão tanto do campo quanto da cidade. Disso depreende-se que, para entender os problemas sociais, políticos e econômicos dessas diferentes/complementares formas espaciais, faz-se necessário mergulhar na imbricada e complexa relação contraditória que envolve a questão agrária. Dessa forma, é necessário que, no trabalho pedagógico do professor de Geografia, discuta-se como se dá a materialidade dessas relações contraditórias no espaço/território da sociedade. É preciso considerar, sobretudo, a realidade em que a Escola Maria Bacelar está inserida, marcada pelo parcelamento da terra (Gráfico 16), de forma que as aulas de Geografia possam contribuir para que os estudantes lutem por condições dignas de permanência no seu espaço/território de origem.

Quando questionei às professoras se o ensino de Geografia tem abordado a questão agrária e o espaço agrário em Ipirá, e se elas acham que esses seriam temas pertinentes ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, obtive as seguintes respostas:

Geografia não trabalha, embora eu acho que seja muito pertinente. Eu trabalho esta questão agrária em Agricultura, mas se o currículo mudar como em Coração de Maria (desde 2009, junto com a mudança do ensino

de 9 anos) essa questão não entra. A questão Agrária não se trabalha em Geografia, infelizmente. (Professora 01).

Seria perfeito se fosse abordado, mas não é. Não tem aquele olhar que deveria ter. Não é abordado, isso é lamentável. No plano de curso não é abordado. (Professora 02).

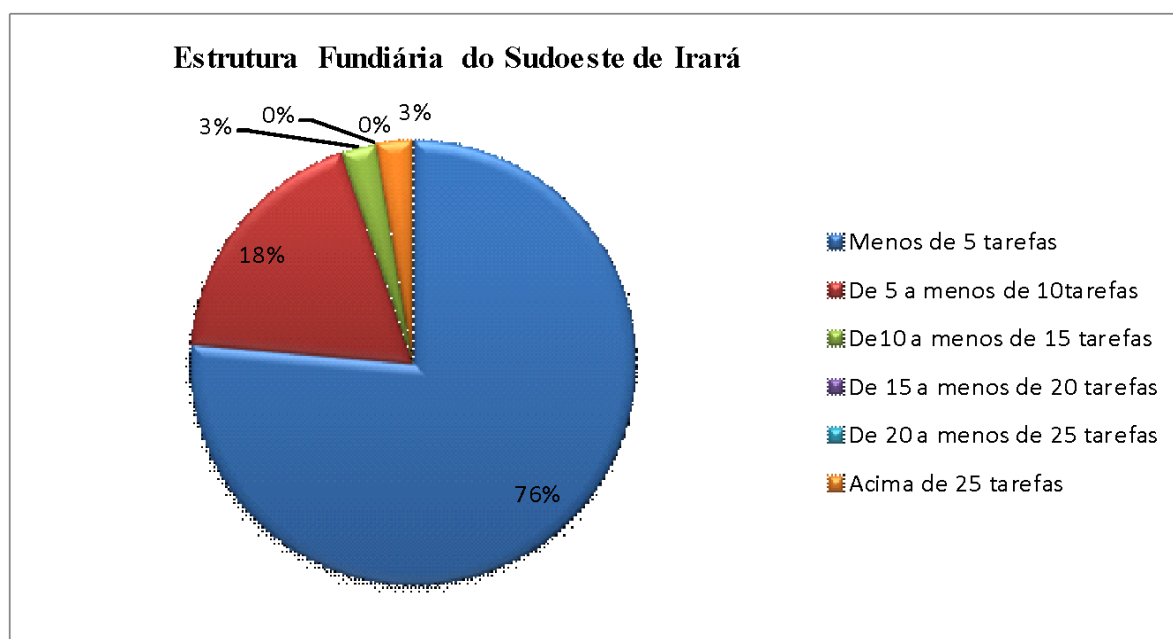
Muito pouco, se discute pouco. São temas que precisam ser trazidos para a sala de aula. A gente acha que tem que ser trazido pela coordenação, mas também pelo professor. O coordenador não está na sala de aula, de repente ele não percebe aquilo que estou percebendo, a necessidade da turma, deve partir de mim e levar pra o coordenador. Buscar o PPP, teóricos, vivências de pessoas que deram certo, pra motivar esses meninos e dá condição a esses meninos perceberem que podem. Não adianta falar fique na zona rural. Aí ele vai dizer, fazer o que pró? A gente precisa trazer pessoas que ajudem, tragam discussões. Sair da discussão de trabalhar os conteúdos conceituais só por trabalhar. Aí a Geografia vai ter sentido. Qualquer disciplina só tem sentido se ajudar compreender o seu espaço, compreender a sua vida né!? (Professora 03).

Todas as professoras afirmaram ter ciência da importância de se trabalhar a questão agrária em Irará, mesmo considerando que essa dimensão do ensino de Geografia não está sendo contemplada em seu trabalho pedagógico. Além disso, os planos de curso e de unidade não trazem essa discussão. Apenas a professora 03 afirmou que trabalha essa temática na disciplina Agricultura.

Portanto, essa abertura das professoras é muito importante e se constitui enquanto uma possibilidade⁴¹ de desenvolver uma proposta curricular que esteja vinculada aos processos sociais vividos pelos sujeitos do campo, articulando criticamente os modos de produção do conhecimento à vida presente na existência social (MOLINA, 2014). Dessa forma, a construção de um currículo que contemple a questão agrária como centro do processo de ensino e aprendizagem constitui-se como uma possibilidade na Escola Maria Bacelar e, por conseguinte, possui existência real, embora somente como em potencial a ser desenvolvido. Diante da realidade escolar, que é dinâmica, histórica, social e política, esta tem a capacidade de dar um salto qualitativo, saindo da condição de reprodutora da ideologia dominante e criando as condições junto com outros organismos de educação, para a transformação da realidade social.

Entende-se que, embora não seja trabalhada a questão agrária nas aulas de Geografia, esta se configura como um tema de extrema importância para Irará e, em particular, para o Sudoeste desse município, região onde está situada a Escola Maria Bacelar, conforme o gráfico a seguir:

⁴¹ A possibilidade é o que se pode produzir quando as condições são propícias (CHEPTULIN, 2004).

Gráfico 16 – Estrutura Fundiária das famílias do Sudoeste de Iará, em tarefas

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos pais pesquisados.

Foi utilizada a “tarefa” como unidade de medida agrária, termo que é muito usado em nossa região, principalmente quando se trata de pequenas extensões de terra. O tamanho da tarefa não é igual em todos os estados brasileiros. Na Bahia, conforme o Ministério da Agricultura⁴², uma tarefa equivale a 30 x 30 braças⁴³, ou 66 x 66 m, que corresponde a 4.356 metros lineares, igual a 0,44 ha.

Conforme o INCRA, a fração mínima da propriedade da terra para cada família corresponde a 2 ha, o que equivale a 5 tarefas. Com base no gráfico anterior, 76% das famílias do Sudoeste de Iará possuem menos de 5 tarefas de terra, ou seja, vivem com menos do que a fração mínima definida pelo INCRA.

Assim, com base nesses referenciais, as famílias que vivem nas comunidades pertencentes ao Sudoeste do município, podem ser consideradas “sem terra”, isto é, pessoas demandantes de terra, embora a instituição escolar e as comunidades localizadas no seu entorno não tenham consciência dessa realidade. Dessa forma, a maioria dos estudantes da referida região, com seus respectivos familiares, em particular os da Escola Maria Bacelar, são pequenos lavradores, e dentre eles estão os moradores da Fazenda Tapera, uma comunidade quilombola.

⁴² <http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/TABELA_MEDIDA_AGRARIA_NAO_DECIMAL.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

⁴³ 1 braça equivale a 2,20 x 2,20m = 0,000484 há em todos os estados brasileiros.

De acordo com Santos (2008), a Tapera, uma das localidades situadas na região em estudo, é uma das três comunidades quilombolas do município de Irará. Nesta, as famílias vivem com pouca terra, na qual desenvolvem a criação de animais (suínos, bovinos, ovinos, galinhas, perus) e plantação de diferentes culturas como feijão, milho, mandioca, fumo, andu, batata-doce e outras.

De modo geral, a maioria dos sujeitos que vivem no Sudoeste do município, embora possuam pouca terra, desenvolvem as seguintes atividades dispostas no Quadro 11:

Quadro 11 – Principais atividades praticadas pelos pequenos lavradores na região Sudoeste do município de Irará

Atividades	Percentual
Criação de aves	30%
Criação de gado	21%
Agricultura	36%
Apicultura	1%
Outras	9%

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos pais pesquisados.

Nota-se que, na região, as atividades que garantem a sobrevivência das famílias são diversificadas, tendo a agricultura como atividade preponderante, com 36%, em seguida com 30% a criação de aves, principalmente galinhas e com 21% criação de gado, sobretudo suíno. As atividades agrupadas como “outras” envolvem comércio, professores e atividades na cidade. Portanto, se aproxima das ideias de Alentejano (2003) quando defende a pluriatividade, tendo a agricultura como centralidade no campo.

Nesse sentido, conforme escritos de Souza (2010), e aproximando-os da realidade da educação no espaço rural, entende-se que a Escola Maria Bacelar deve inserir um debate consistente sobre a questão agrária do Brasil: estrutura fundiária, migração campo-cidade, a organização do espaço agrário, produção e comercialização agropecuária, dentre outros aspectos, articulando as diferentes escalas geográficas (local, regional e nacional), bem como as diversas relações de trabalho que envolvem a trajetória dos brasileiros que permanecem no campo ou daqueles que, por diversos fatores, migraram para a cidade.

Quando questionado aos alunos se todas as famílias da comunidade em que eles vivem possuem terra suficiente para trabalhar e viver dignamente, e, para aqueles que

consideram que nem todas as famílias possuem terra suficiente, como seria resolvido esse problema, obtivemos as seguintes respostas, sistematizadas nos gráficos 17 e 18:

Gráfico 17 – Visão dos estudantes da Maria Bacelar sobre a distribuição de terra no Sudoeste de Iará

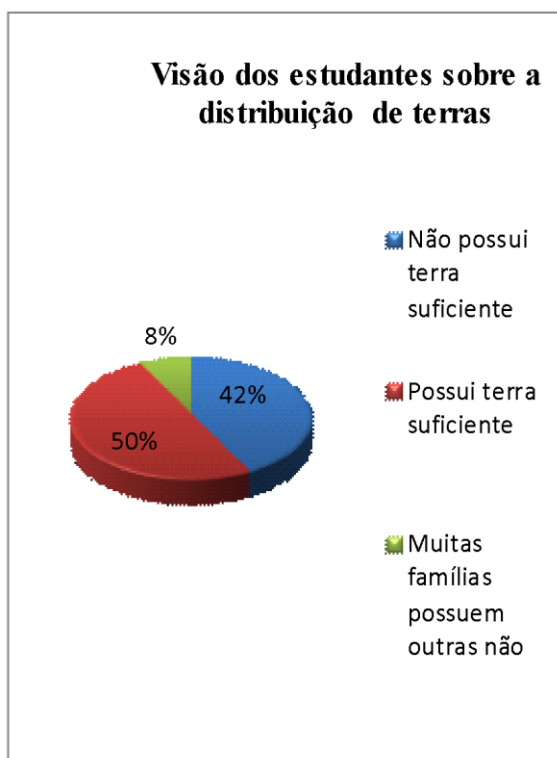
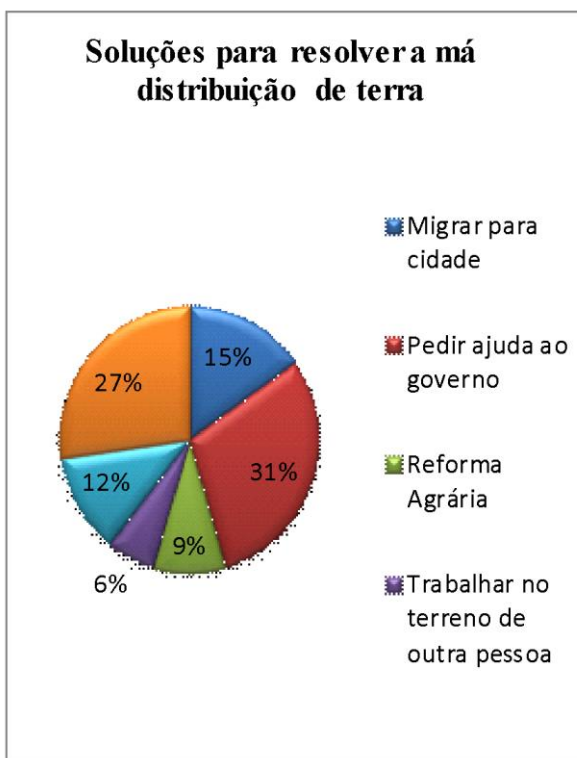


Gráfico 18 – Soluções para resolver a má distribuição de terra no Sudoeste de Iará na visão dos estudantes da Maria Bacelar



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos estudantes pesquisados.

Os dados anteriores revelaram que 42% dos estudantes percebem que as famílias de sua comunidade não possuem terra suficiente para viver dignamente, 50% acham que as famílias da comunidade possuem terra suficiente para viver e 8% não demonstraram firmeza nas respostas.

Embora seja significativa o percentual dos estudantes que demonstraram consciência do problema da má distribuição de terras no Sudoeste de Iará, esses não demonstraram ter clareza sobre quais ações poderiam solucionar ou amenizar o problema. Nesse sentido, o destaque foi para o maior percentual, com 31% dos estudantes, que acha que essas famílias devem pedir ajuda ao governo (líder do Estado nas diferentes escalas, entre elas, a municipal), seguido dos que não souberam responder, com 27% dos estudantes, e dos 15% que consideram que a solução é migrar para a cidade. Apenas 9% citaram ações que foram

entendidas como Reforma Agrária, tais como: “chamar o INCRA para dividir”, “acabando com a maioria das fazendas”, “seria caso de justiça”, dentre outras.

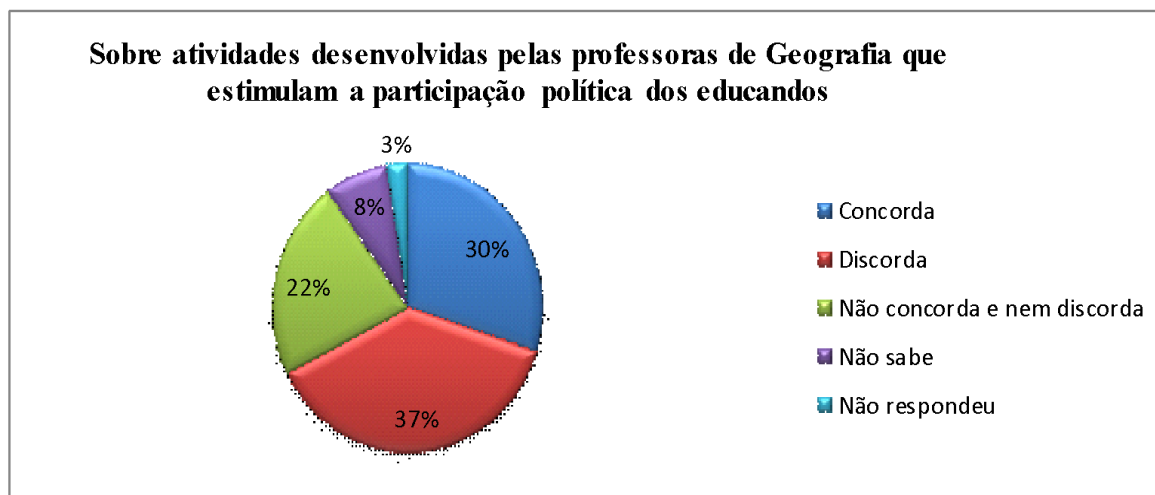
Considerando o percentual dos estudantes que atribui ao governo a responsabilidade de solucionar o problema, é importante destacar como o Estado, enquanto instrumento ampliado de dominação de classes, consegue fazer valer os interesses dominantes através do convencimento, da persuasão, do consentimento por parte dos dominados. Dessa forma, esses estudantes camponeses, iludidos por uma política que historicamente tem se caracterizado enquanto assistencialista, eximem-se da responsabilidade de lutar por uma condição digna de vida, atribuindo ao Estado esse papel. Trata-se de refletir acerca da ação ideológica empreendida historicamente pelos governos, na escala do município. Isso demanda investigar o papel desempenhado pelos prefeitos e vereadores, o que não é o propósito desta pesquisa.

Falta a esses estudantes a consciência espacial, a compreensão de que o problema da questão agrária não será resolvido pelo governo. É necessário empreender uma luta coletiva entre trabalhadores do campo e da cidade pela Reforma Agrária. Mas essa não se resume apenas ao direito à terra, “a luta pela terra não pode restringir-se apenas e especificamente, à luta pelo direito do acesso à terra; deve, isto sim, ser a luta contra quem está por trás da propriedade capitalista da terra, ou seja, o capital” (OLIVEIRA, 1987, p. 81).

Assim, a questão agrária, que também é uma questão territorial, é campo específico da Geografia, que lida com o espaço/território. Diante do exposto, impõe-se às professoras de Geografia desenvolver atividades que instrumentalizem teoricamente os estudantes para atacar o próprio sistema de exploração, o qual deve ser combatido pelos camponeses, visando ultrapassar a situação que os desqualifica. Entendemos que a educação escolar sozinha não mudará a sociedade, mas ela é um dos instrumentos importante de luta.

É importante destacar que, quando questionado aos estudantes se o professor de Geografia da EMMB desenvolve atividades que estimulam a participação política nas lutas sociais, conforme ideias de Tonet (2014) apresentadas no capítulo anterior, a pesquisa empírica obteve os seguintes dados:

Gráfico 19 – Sobre atividades desenvolvidas pelas professoras de Geografia que estimulam a participação dos educandos



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos estudantes pesquisados.

A análise do gráfico acima mostra que 30% dos estudantes do E. Fundamental II da EMMB concordam que a professora de Geografia desenvolve atividades que estimulam a participação política, 37%, maior percentual, discordam; 22% não concordam e não discordam; 8% não souberam responder; e 3% não responderam. O maior percentual é daqueles que discordam do desenvolvimento de uma prática educativa estimuladora da participação política dos educandos.

Pode-se inferir que o não desenvolvimento de um trabalho estimulador da participação política pode estar atrelado, dentre outros fatores, à concepção de educação construída pela professora de Geografia. Em conformidade com as ideias de Tonet (2014), é necessário compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e limites de manutenção ou transformação da ordem vigente. Entende-se que a educação escolar não transforma a sociedade, mas o trabalho do professor e, em particular, do professor de Geografia pode contribuir para formar pessoas que se adaptem e se limitem a melhorar essa sociedade regida pelo capital, ou pode ser conectado com a perspectiva de superação do capital. A esse respeito, as professoras de Geografia da Escola Maria Bacelar demonstraram o seu entendimento, a partir dos seguintes fragmentos da entrevista:⁴⁴

A escola oferece um grande suporte principalmente, a disciplina Geografia. Conscientizando aos alunos irem em busca de uma realidade de vida melhor. Através dos estudos, cursos profissionalizantes (como do SENAI, mecânicos, motoristas, enfermagem, cabeleireira, atendentes,

⁴⁴ Essa questão foi ouvida num segundo momento da entrevista, que ocorreu em fevereiro/2016, período em que as professoras estavam de férias. Dessa forma, não foi possível ouvir a professora 01, que é natural de Coração de Maria.

cozinheiros, hotelaria, dentre outros), contribuindo assim para melhorarem a realidade atual da sua localidade. (Professora 02).

Pensando na realidade de Ipirá e mais precisamente da Maria Bacelar, penso que a Geografia pode contribuir sim para mudar o cenário político e econômico desse município. Considerando que um dos objetivos desse objeto de ensino é a formação social do aluno, sendo assim, este deve compreender o lugar onde vive, pensando nas possibilidades que sua comunidade pode lhe oferecer, principalmente se houver uma tomada de consciência de cada um, desde as pequenas ações que vai da escolha de um representante consciente, atuante, na defesa de seus direitos para buscar soluções que podem gerar qualidade de vida. A exemplo da conservação do seu espaço, a sustentabilidade da comunidade através de projetos viáveis a essa região, debates para que leve a comunidade a entender o espaço geográfico e como este funciona, a perceber que toda ação que agride a natureza, está destruindo o próprio homem. Por isso, acredito que o ensino de Geografia precisa ter vida e significado para os alunos. Eles precisam entender o seu contexto geográfico, social, político e econômico e com certeza ele irá compreender o espaço maior, os acontecimentos globais. (Professora 03).

Notam-se nas falas das professoras diferentes concepções de educação. A professora 02 traz em sua fala uma concepção de educação escolar e, em específico, do trabalho do professor de Geografia que se aproxima de uma visão utilitária, voltada a preparar os alunos para o mercado de trabalho. Embora cite algumas profissões que podem ser desenvolvidas tanto no campo quanto na cidade, ela traz uma preocupação muito grande com a formação de mão de obra, inclusive citando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) como exemplo de instituição formadora. Por que só foram citadas profissões de nível técnico para os estudantes da classe trabalhadora do campo? Por que a professora não citou nenhuma profissão que exija nível superior? Com isso não estamos afirmando que todo curso de nível superior garante a formação humana, contudo, subtende-se que há uma ideologia que reforça uma dualidade na formação dos sujeitos na sociedade, privilegiando os sujeitos da classe dominante no acesso não apenas à Universidade, como aos cursos considerados de “elite”, a exemplo de Medicina, Direito, Odontologia, dentre outros.

Os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. (SAVIANI, 2013b, p. 85).

Fica evidente que o papel da educação escolar na sociedade capitalista, não é promover a formação plena do indivíduo, não é garantir a socialização do saber construído historicamente. Mas ao contrário, a função da escola é promover a formação mínima da classe trabalhadora para atuar no processo produtivo. Dessa forma, são ideias que tendem a formar os educandos para se adaptarem às demandas do capital. Diante disto, percebe-se que a professora 02, traz implicitamente na sua fala a luta de classes.

A professora 03 traz algumas ideias que se aproximam dos escritos de Tonet (2014) sobre práticas educativas emancipadoras, ao destacar a importância da formação social do aluno, a necessidade de compreender as diferentes dimensões do contexto de sua vivência e de buscar as possibilidades oferecidas por esse local onde vive o educando. São ideias que precisam ser melhor articuladas em torno de uma proposta curricular para toda a escola, como já foi discutido anteriormente.

Em realidade, a questão agrária não aparece no trabalho pedagógico do professor de Geografia, porém ela está presente enquanto intenção, como projeto a ser construído pela escola na medida em que ela reformule o seu PPP, em articulação com os princípios da Educação do Campo. Não obstante, a questão agrária se expressa de maneira real e concreta no contexto do município de Iará, conforme dados apresentados nos gráficos 10 e 15. Sendo assim, a existência da questão agrária e o não enfrentamento da mesma pela escola em articulação com os demais organismos da sociedade civil (igrejas, associações, sindicatos, dentre outros), implicam no surgimento de problemas socioespaciais no campo, a exemplo da migração e outros dela decorrentes como o declínio do número de matrícula e o conseqüente fechamento de escolas no campo em todo município, conforme o gráfico 11 e em específico no Sudoeste do mesmo de acordo a figura 7.

A questão da migração campo-cidade se revelou, nesta pesquisa, como um problema social no município Iará. Essa realidade pode ser comprovada de acordo com o IBGE (1980, 1991, 2000 e 2010), nos dados sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 12 – Censos demográficos do Município de Iará-BA, entre 1980-2010

Períodos	1980		1991		2000		2010	
Popul. Urbana	4.760	23,27%	7.368	3º,86%	8.657	34,4%	11.252	41%
Popul. Rural	15.698	76,73%	16.501	69,14%	16.506	65,6%	16.240	59%
Total	20.458	100%	23.869	100%	25.163	100%	27.492	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE, 1980-2010.

De acordo com os dados do Quadro 12, a população do município de Iará sempre foi, e continua sendo, majoritariamente rural. Entretanto, percebe-se que, em consonância com a realidade da maioria das cidades brasileiras, as taxas de crescimento da população urbana são superiores às taxas de crescimento da rural. Considerando as quatro últimas décadas (1980-2010), em termos percentuais, a população urbana quase que dobrou, de 23,27%, em 1980, para 41% em 2010. Já a população rural, embora possua um número maior em termos absolutos, suas taxas de crescimento têm caído consideravelmente, de 76,73%, em 1980, para 59% em 2010.

Esses dados podem ser explicados, dentre outros fatores, pela questão da migração campo-cidade, conforme esclarece Santos (2008, p. 75):

As emigrações do campo têm como principais áreas de atração os grandes centros urbanos com destaque para Salvador, Feira de Santana, São Paulo e, recentemente, Florianópolis. Não existem dados oficiais, mas, a população que migra do campo para a sede do município é percentualmente muito pequena em relação às outras áreas de atração.

De acordo com o Plano Municipal de Desenvolvimento Sustentável (PMDSI) (IRARÁ, 2003)⁴⁵, com Batista (2009) e Santos (2008), a migração campo-cidade é uma realidade no município de Iará. Essas pesquisas destacam que a ausência de alternativas locais de trabalho, sobretudo devido à falta de terra para as famílias que vivem no espaço rural, tem sido fator relevante para a migração de jovens.

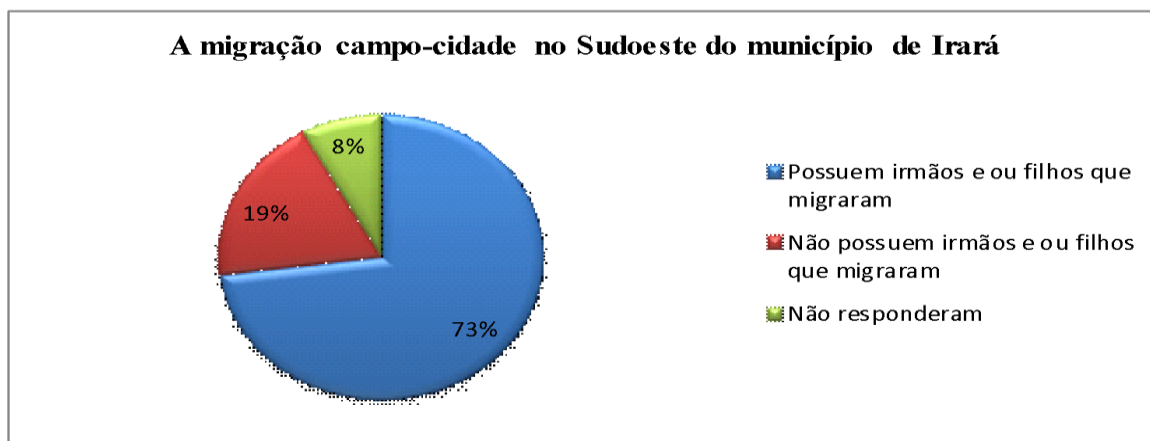
Conforme o PMDSI (IRARÁ, 2003), há um vínculo claro entre educação e questões de trabalho e renda, pois os alunos de maior idade migram dentro e fora do município à procura de trabalho para contribuir com o sustento da família ou para desobrigá-la dessa responsabilidade, tornando-se independentes. Ante a ausência de alternativas locais, migram para centros urbanos maiores. Dentre as causas da migração campo-cidade citadas nesse documento, está o tamanho das propriedades rurais, que não permite uma atividade econômica suficiente para a manutenção das famílias. Entretanto, embora o problema tenha sido constatado em Iará desde 2003, não tem sido encarado como uma demanda coletiva no âmbito das políticas públicas, dos grupos e movimentos sociais do campo.

Conforme as informações dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, o problema da migração campo-cidade é também muito forte no Sudoeste do município. Quando foi questionado aos pais dos estudantes da Escola Maria Bacelar se possuem irmãos e/ou filhos

⁴⁵ Trata-se do Plano Municipal de Desenvolvimento Sustentável de Iará, documento realizado pelo SEBRAE em parceria com o Movimento Cultural Viva Iará, concluído em julho de 2003.

que precisaram sair para morar na cidade e, caso positivo, quais foram as causas dessa migração, obtivemos as seguintes respostas, sistematizadas nos gráficos 20 e 21.

Gráfico 20 – A migração campo-cidade no Sudoeste do município de Iará na visão dos pais dos estudantes da EMMB

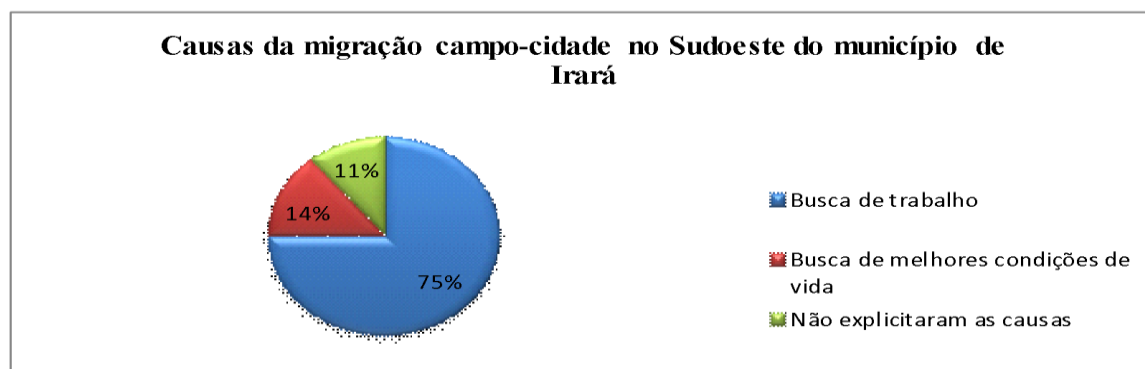


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos pais dos estudantes pesquisados.

Do universo de pais pesquisados, 73% responderam que possuem filhos e/ou irmãos que precisaram migrar para a cidade, 19% não têm filhos ou irmãos que migraram e 8% não responderam. É importante ressaltar que 73% dessas pessoas emigraram nos últimos quinze anos. Tal situação se reflete na redução expressiva da população rural iraraense em termos absolutos: de 16.506, no ano de 2000, para 16.240 em 2010 e, em termos percentuais, nesse mesmo período, de 65,6% para 59%, conforme o Quadro 12.

Dentre os que declararam possuir familiares que migraram, as causas desse processo migratório podem ser sistematizadas conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 21 – Causas da migração campo-cidade no Sudoeste do município de Iará



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos pais dos estudantes pesquisados.

A questão da “falta de trabalho”⁴⁶ aparece como principal causa da migração campo-cidade na visão dos pais, perfazendo um total de 75%; a “busca de melhores condições de vida” aparece com um percentual de 14%, mas subentende-se que, nesse percentual, existe também a questão trabalho; e 11% dos pais que responderam ao questionário não explicitaram as causas da migração.

A migração também aparece na alocação das professoras de Geografia e, em particular, na fala da professora 03, que a compreende na dimensão do êxodo rural⁴⁷:

Uma aluna me disse: professora o mês que vem eu vou pra Santa Catarina. Por quê? Sempre que posso discuto o porquê desse êxodo, aproveito discuto esses conceitos. Quais as expectativas? Mostro que aqui pode dar certo, muitas pessoas deram certo na zona rural. Agora tem uma menina que quer ir pra São Paulo sem concluir o ensino Médio, é uma aluna super interessada. Aí eu aproveitei conversei a respeito da realidade lá fora, ela está pensando assim: eu vou pra São Paulo, vou trabalhar, vou estudar a noite, vou deixar minha filha com minha mãe, daqui a três anos venho buscar minha filha. Será que vai dar tudo certo como ela está pensando? É uma menina que tem tudo pra crescer aqui. Ela vai estudar em São Paulo à noite, aqui já não está fácil! (Professora 03).

Quando questionamos as professoras sobre os motivos para a migração campo-cidade no município e, em particular, na região onde está situada a Escola Maria Bacelar, obtivemos as seguintes respostas:

Em busca de trabalho de renda fixa. **Falta aquele projeto de que eles podem conquistar ali no espaço onde eles vivem**, e aí a gente não consegue fazer esse trabalho é um processo. **Eles têm terra produtiva e não reconhece isso e busca migrar**. Estou vendo aqui aluno do 7º ano desistindo na IV unidade pra ir para Santa Catarina, quando na verdade eles poderiam produzir aqui. Aí é que a gente vê a **necessidade de um plano diferenciado para esses meninos da zona rural**. A gente tem verbas, da Educação do Campo, a gente tem tudo. Não é só aqui. A gente tem PDDE⁴⁸ do campo. Por que não trabalha? Os assentamentos, a EFA⁴⁹,

⁴⁶ Entendo o trabalho aqui citado pelos sujeitos da pesquisa, como qualquer atividade capaz de gerar renda e não apenas o trabalho com a terra. Com base nos escritos de Lessa e Tonet (2011), pode-se inferir que o trabalho referido pelos pais não é a expressão vital do desenvolvimento das novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento do gênero humano, uma vez que ele não pode se desenvolver plenamente como pessoa humana se as suas necessidades não forem contempladas nas atividades produtivas. Ao contrário, trata-se do trabalho alienado, pois é uma atividade cuja função social predominante é produzir para enriquecer os donos dos meios de produção.

⁴⁷ Êxodo rural e migração campo-cidade não são sinônimos. O êxodo rural corresponde ao processo de saída do campo para a cidade em massa. Já migração campo-cidade corresponde a um processo migratório em que o fluxo de pessoas é menor.

⁴⁸ Esse Programa foi criado pelo Governo Federal em 1995 com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), posteriormente sendo alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola. O PDDE tem como objetivo repassar os recursos financeiros para as escolas, destinando-os à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, de forma a contribuir,

os meninos cultivam. Alunos que são da EFA, hoje são agrônomos, vivem do campo. (Professora 01, grifo nosso).

Eu acho que é comodismo, eles querem dinheiro fácil, tem o preconceito, eles não querem ficar na roça. Só que não tem qualificação, vai trabalhar de ajudante de pedreiro, o trabalho duro, voltam. (Professora 02).

Eu acho que ainda não existe uma valorização do homem do campo, se eu vivo no campo sou inferior à pessoa que vive na cidade. Vou sair vou mostrar que deu certo. Dar certo pra eles é ter um carro bonito, um celular. Essa vontade de sair. [Pergunto: Essas pessoas que migram será que tem terra suficiente para viver no campo?] Isso é muito relativo. Eu vou falar de uma experiência de uma família que tinha muita terra e um filho não ficou foi vendendo, vendendo não ficou nenhum. **Existem casos que realmente precisam, eles não têm espaço eles têm que sair**, mas nem sempre é pela questão da terra. (Professora 03, grifo nosso).

As falas dessas professoras também comprovam que a migração é uma realidade em Iará. Mas elas não a percebem como um problema social e não estabelecem uma relação direta entre a concentração de terra e a migração campo-cidade em Iará. Em algumas questões, diferenciam-se em seus posicionamentos: a professora 01, ao afirmar que os estudantes possuem terra produtiva, demonstra que desconhece a realidade agrária e deixa claro que a concentração de terra não é uma das causas da migração em Iará. Embora não veja a má distribuição de terra como um problema social, essa professora percebe a necessidade e vê a possibilidade de a escola realizar um trabalho que atenda às especificidades desses estudantes, a exemplo dos exitosos resultados dos egressos da Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Iará (EFAMI).

A professora 02, ao declarar o “comodismo” e o interesse por dinheiro “fácil” como causas da migração campo-cidade, traz, de maneira implícita, a ideia de que na zona rural o trabalho é pesado, sofrido e se ganha pouco; e de que, na cidade, ao contrário, o trabalho é fácil, leve e se ganha muito, reforçando, conseqüentemente, a ideia da supremacia da cidade sobre o campo. A professora 03, implicitamente, na sua fala, demonstra elementos do projeto de sociedade implementado no campo pelo capitalismo agrário, ao reforçar a migração campo-cidade, conforme expõe: “Existem casos que realmente precisam, eles não têm espaço, eles têm que sair”. Sendo assim, para esses estudantes, filhos de pequenos

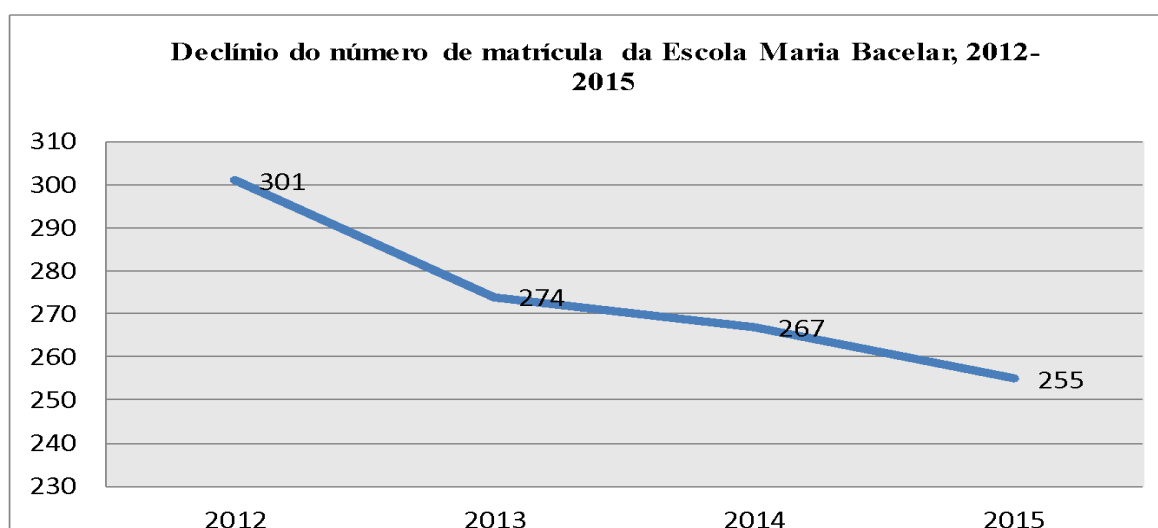
supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados na manutenção e conservação do prédio escolar, aquisição de material necessário ao funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto pedagógico, aquisição de material didático/pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas.

⁴⁹ Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Iará (EFAMI), cuja implantação ocorreu em 2009 e que agrega os municípios de Iará, Ouriçangas, Santanópolis, Água Fria, Coração de Maria e Pedrão.

agricultores de comunidades rurais pertencentes ao Sudoeste de Iará, que não têm terra, a solução é migrar para a cidade, sobretudo para as metrópoles brasileiras.

Em se tratando de uma região em que a migração campo-cidade tem se constituindo como uma realidade, é possível estabelecer uma relação direta entre a migração campo-cidade, o declínio dos números de matrícula da Escola Maria Bacelar e o fechamento de escolas nessa região. Diante dessa realidade, faz-se necessário encarar o atual modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, empreendendo uma luta coletiva pela superação do mesmo⁵⁰.

Gráfico 22 – Declínio do número de matrícula da Escola Maria Bacelar, 2012-2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na Escola Municipal Maria Bacelar (2015).

Com base no Gráfico 22, houve um significativo declínio do número de matrícula da Maria Bacelar. Numa série de quatro anos, observa-se que o total de alunos que chegou ao final de cada ano foi: 301, em 2012; 274, em 2013; 267, em 2014; e 255, em 2015.

É importante ressaltar que, através de uma pesquisa de campo⁵¹, foi possível identificar que, das 43 escolas fechadas na zona rural do município de Iará (Gráfico 11), seis do Ensino Fundamental I e uma em vias de fechamento (Escola Municipal São Cosme e Damião) estão localizadas no entorno da Escola Maria Bacelar, aqui tratado como região Sudoeste do referido município.

⁵⁰ Conforme ideias de Molina (2014).

⁵¹ Em setembro/2015, foi necessário realizar um trabalho de campo, com objetivo de mapear as comunidades onde moram os estudantes da Escola Maria Bacelar (Figura 4). Na oportunidade, foi possível identificar seis escolas fechadas e uma em processo de fechamento.

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação (SEME), são escolas desativadas, podendo voltar a funcionar, “caso haja demanda de matrícula”. Recentemente, já no final da pesquisa, tomei conhecimento de mais duas escolas desativadas em 2016. Trata-se da Escola Municipal São Cosme e São Damião (citada anteriormente), que, em 2015, funcionou apenas com o Projeto Mais Educação, atendendo os alunos da Escola Municipal Felipa Cerqueira. Esta é uma das maiores escolas do E. Fundamental I, que enviava estudantes para a EMMB. A outra é a Escola Municipal Zezé Martins de Lima, localizada na Fazenda Tapera, totalizando oito escolas desativadas no Sudoeste do município de Irará, conforme a Figura 7:

Figura 7 – Escolas do E. Fundamental I, desativadas no Sudoeste do Município de Irará-BA, entre 2003 e 2016.

Figura 7.1 – Escola Municipal Rui Barbosa



Escola localizada na Fazenda Trindade, desativada em 2003.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7.2 – Escola Municipal Alberto Santana



Escola localizada na Fazenda Malhadinha, desativada em 2005.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7.3 – Escola Municipal Jardim Encantado



Escola situada na Fazenda Barnabé, desativada em 2006.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7.4 – Escola Municipal Amadeu Nogueira



Escola localizada na Fazenda Mocó, desativada em 2006.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7.5 – Escola Municipal Elísio Santana



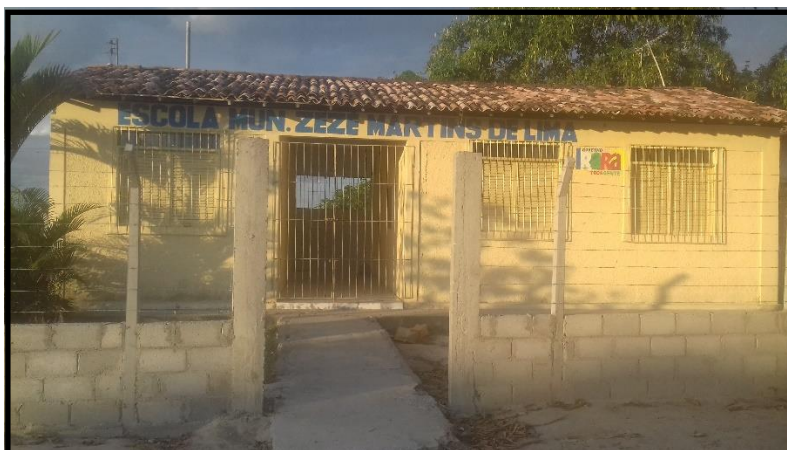
Escola localizada na Fazenda Paramirim, desativada em 2014.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7.6 – Escola Municipal Manoel Conrado



Escola localizada na Fazenda Manã, desativada em 2015.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7.7 – Escola Municipal Zezé Martins de Lima



Escola localizada na Fazenda Tapera, desativada em 2016.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7.8 – Escola Municipal São Cosme e São Damião

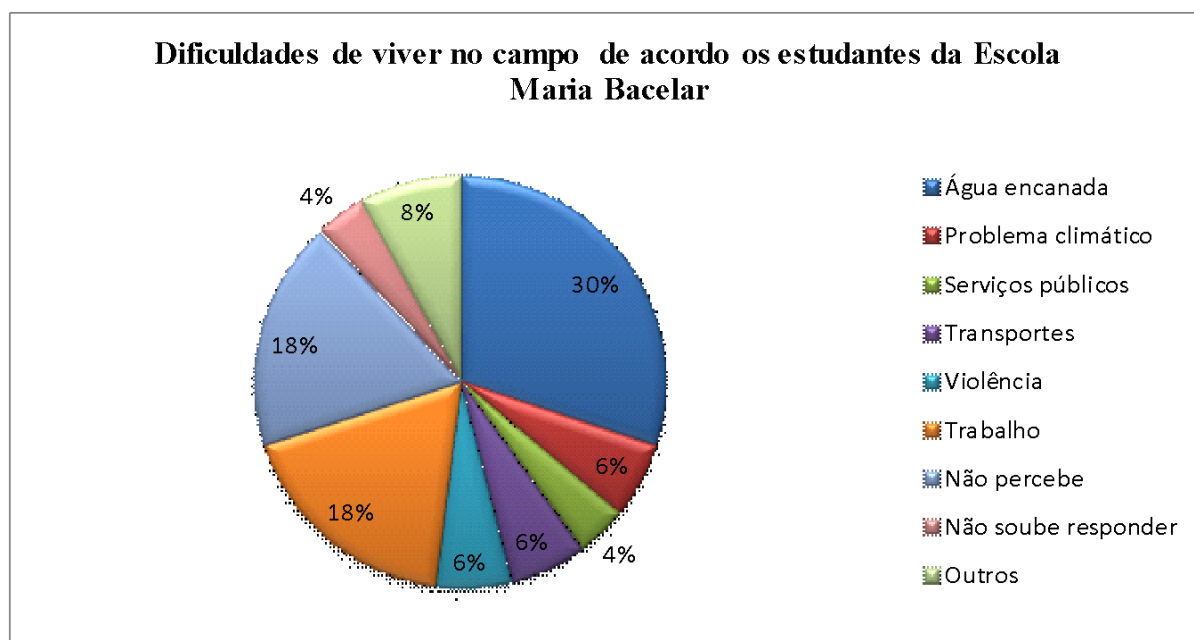


Escola localizada na Fazenda Saco do Capim, desativada em 2016.
Fonte: Acervo pessoal.

Pelas imagens anteriores, nota-se um abandono de um patrimônio cultural da região. Pode-se inferir que o fechamento de escolas em Irará e, em particular, no Sudoeste desse município e a redução do número de matrícula da EMMB, têm relação com a migração campo-cidade. Esse processo migratório não pode ser explicado por si mesmo. Trata-se de um problema estrutural, decorrente das transformações econômicas, políticas e culturais na sociedade brasileira ao longo da história, os quais impactam a organização socioespacial em diferentes escalas geográficas. Disso depreende-se que a compreensão do modo como o espaço vem sendo organizado não se dá pelo plano da aparência, mas sim a partir do entendimento dos processos que estruturam a sociedade brasileira e o seu reatamento nos espaços locais. Nesse contexto, é importante situar a migração campo-cidade em Irará como expressão da questão agrária (BATISTA, 2016), entendida como um dos grandes problemas estruturais brasileiro/baiano/iraraense.

Assim, a análise que os estudantes fazem dos problemas existentes no campo, no município de Irará, parece superficial, fragmentada, ao explicitarem as principais dificuldades de se viver nesse espaço (Gráfico 23):

Gráfico 23 – Dificuldades de viver no campo de acordo os estudantes da Escola Maria Bacelar



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos estudantes pesquisados.

Na visão dos estudantes, as dificuldades de se viver no campo, na ordem em que se apresentam os maiores percentuais são: falta de água encanada, com 30%, e a falta de

trabalho, com 18%, mesmo percentual daqueles que não percebem nada. O item que aparece na legenda como “outros” reúne as seguintes dificuldades, com percentual de 2% cada uma: migração, lazer, desmatamento, comunicação. Não foi citada, pelos estudantes, a questão da terra.

A falta de trabalho no campo aparece como causa principal da migração campo-cidade na visão dos pais dos estudantes, na visão da professora 01, e também ocupa lugar importante na visão dos estudantes, ocupando o segundo lugar na ordem de prioridades, com 18%, conforme o Gráfico 19. Essa ausência de trabalho no campo, citada pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa, pode ser explicada, conforme PMDSI (2003), pela frágil estrutura fundiária do município de Iará e também, em concordância com o pensamento de Molina (2014), trazendo para a realidade de Iará, é fruto da intensa incorporação de novas tecnologias e de o trabalho morto ser cada vez maior. Essa realidade impõe a necessidade de articular a proposta curricular da Escola Maria Bacelar a um novo modelo de desenvolvimento, que lute pela superação do capital hegemônico.

Com o intuito de identificar a visão geral das professoras sobre as dificuldades de se viver no campo em Iará, foi feita a seguinte questão: Como você acha que vivem as pessoas na zona rural de Iará?

Obtivemos respostas que demonstram, de modo geral, uma visão otimista da vida no campo em Iará: “Como não tenho contato, só conheço os meninos daqui, acho que eles têm uma vida boa” (Professora 01).

Dependendo da localidade alguns vivem até razoavelmente bem, mas... é relativo. Tem uma casa confortável, renda boa, apesar da violência está chegando dá para se viver bem, dá pra plantar do lado da casa algo natural. Tem gente que tem casa de farinha é micro empresário, uma casa confortável. Tenho alunos que tem cooperativa casa de farinha e consegue tirar uma renda boa e a renda é só da roça. Em uma estação planta uma coisa quando chega à próxima já vem nascendo outra coisa. Eles sabem trabalhar. (Professora 02).

Vai muito de comunidade. Existem comunidades que são muito organizadas. Elas já produzem tem seu destinatário certo tem pessoas que vivem no campo, mas não só de um produto já consegue outras atividades: artesanato. Eu conheço um menino que trabalha com doces para qualquer evento, ele é do campo, mas não trabalha diretamente com terra. Em Iará evoluiu bastante, as pessoas estão buscando alternativas pra conseguir driblar esse período de longa estiagem, longa secas. (Professora 03).

Portanto, trata-se de professoras que possuem origens rurais, trabalham com alunos do campo há alguns anos e conhecem, aparentemente, a realidade do campo em Iará. Tal

fato se constitui como um fator importantíssimo para uma política pública de formação desses sujeitos, de forma que garanta uma formação teórica que lhes permita alcançar o nível do “concreto pensado” (MARX, 1968 apud NETTO, 2011). Que estes professores consigam ler e interpretar a realidade iraraense para além das aparências, pois o que vemos de imediato é a aparência, e não a essência do problema.

Tanto para as professoras quanto para os alunos falta uma consciência da realidade socioespacial iraraense. Assim, a questão agrária não é percebida por esses sujeitos como um problema do campo em Irará, embora os estudantes tenham demonstrado que nem todas as pessoas possuem terra suficiente para viver no campo (Gráfico 15). Na fala da professora 03, aparece a questão climática como problema do campo em Irará. Entende-se que, ao se analisar os problemas do nosso município pelo viés climático, naturaliza-se um problema que é também político. Logo, a questão climática é um fator que agrava os problemas da zona rural de Irará, contudo esta não pode ser vista como a causa principal do problema do campo.

Frente às análises do trabalho pedagógico das professoras de Geografia da Escola Maria Bacelar, percebe-se que estas não possuem formação alicerçada nos princípios da Educação do Campo para trabalhar com a realidade na qual a escola em questão está inserida. Nesse sentido, o trabalho pedagógico dessas professoras tende a estimular o “abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 39).

Diante da estrutura fundiária concentradora existente em Irará, conforme o Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006), e, de modo particular, na região onde está situada a Escola Maria Bacelar (Gráfico 15), a questão agrária no município deve ser entendida como um problema social e político e, portanto, deve ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, constituindo o objetivo primordial do ensino de Geografia, não só no campo, como também na cidade. Dessa forma, é possível que o trabalho do professor de Geografia, aliado a outras ações da sociedade civil (igrejas, sindicatos, associações), contribua para a emancipação dos estudantes e, conseqüentemente, colabore para a superação da visão negativa que os estudantes construíram sobre o campo e sobre si mesmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender o papel do ensino de Geografia para a compreensão da relação campo-cidade, tendo como eixo de análise o trabalho docente com estudantes do Ensino Fundamental II no município de Ipirá. Esse estudo foi pautado pela concepção do trabalho como princípio educativo, como base de uma formação que contribua para que os sujeitos do campo pensem e ajam rumo à transformação da sociedade desigual e à consequente superação do capital, como preconizado no debate da Educação do Campo.

Por ser a Maria Bacelar uma escola com que tive um contato muito próximo, em sua realidade institucional e pedagógica, uma vez que atuei como professora e como coordenadora, havia o risco de fazer julgamentos precipitados junto aos sujeitos pesquisados e, principalmente, junto aos professores. Embora o quadro de professores tenha mudado muito, conheço um pouco das suas práticas, no que diz respeito à avaliação, à relação professor x aluno, dentre outros aspectos.

Por outro lado, a própria prática da pesquisa foi surpreendente, levando-me a repensar meus posicionamentos sobre os professores, no que diz respeito a suas concepções e práticas, tidas como “mais conservadoras” ou “progressistas”, pois o estudo realizado na referida escola, a partir da perspectiva da totalidade social, revelou elementos singulares ao espaço local, contudo expressou também, no movimento da realidade, aspectos do trabalho pedagógico do professor que são comuns ao contexto das escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, ao analisar o trabalho pedagógico do professor de Geografia da Maria Bacelar numa visão de totalidade, foi necessário considerar as dificuldades e as possibilidades de efetivação de um trabalho educativo emancipador. Pois, se entendemos que a escola enquanto espaço de educação formal – e, nesse cenário, o ensino de Geografia – foi tomada pelo capital para exercer o papel de elaboração e difusão da ideologia dominante, faz-se necessário uma luta constante para superação dessa lógica imposta pelo capital. Para tanto, exige uma outra compreensão do papel da escola e consequentemente do ensino de Geografia frente a ordem estabelecida. Isto é: o ensino de Geografia precisa comprometer-se com a formação sociopolítica daqueles que se preparam para o exercício do trabalho docente.

Assim, fica claro que a superação das dificuldades para garantia de um trabalho pedagógico que permita a emancipação dos sujeitos do campo não acontecerá de forma

estanque, isolada; ao contrário, envolve a dimensão da formação do professor, da política pública, do currículo e da estrutura física, dentre outros aspectos.

A partir deste estudo foi possível identificar no município de Iará, as seguintes dificuldades: a ausência de políticas públicas que garantam uma formação de qualidade para os professores que trabalham com a realidade do campo, de forma que estes promovam uma conexão entre as tarefas específicas da escola e as reais necessidades da comunidade; a ausência de um currículo que contemple as especificidades dos sujeitos do campo; a organização do trabalho pedagógico em Rede, tendo como centralidade uma escola urbana, o que tende a reforçar os pilares da Educação Rural, em detrimento dos pilares da Educação do Campo. No que se refere à realidade específica da escola em estudo, podemos citar as más condições de trabalho do professor: ausência de infraestrutura adequada para o ensino (bibliotecas, internet, laboratório de informática), a fragmentação do currículo, dentre outros exemplos.

Diante dessa realidade adversa, inexistente na Escola Maria Bacelar um Projeto Político Pedagógico (PPP) que explicita uma proposta pedagógica alicerçada no referencial epistemológico e teórico da teoria dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino e aprendizagem, quanto a ação docente-discente, de forma que contemple as nuances do debate em torno do campo e de sua condição de vida, assim como a cidade e sua sedução na busca dos sujeitos por qualidade de vida.

Destarte, o trabalho pedagógico do professor de Geografia da Maria Bacelar tende a se articular à lógica capitalista caracterizada, dentre outros aspectos, por: perspectiva reprodutivista do ensino; negação das especificidades dos educandos do campo; conteúdos fragmentados, centrados na forma; conteúdo pelo conteúdo e não como processo, isso porque a ênfase do trabalho pedagógico está no livro didático, entendido como um dos níveis de materialização da ideologia dominante, o qual tende a ser um instrumento que condiciona o trabalho pedagógico do professor.

Ainda com relação às dificuldades no desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com a formação humana, notou-se que, em decorrência da fragmentação curricular, a questão agrária, enquanto elemento que marca fortemente a organização socioespacial de Iará e, em particular, do Sudoeste desse município, região onde está situada a Escola Maria Bacelar, não é um tema tratado no trabalho pedagógico do professor de Geografia da escola em questão. Diante do negligenciamento dessa temática pela escola, enquanto espaço de educação formal e pelas associações rurais, igrejas, dentre outros

espaços de educação não formal, é que surgem sérios problemas socioespaciais, no campo em Ipirá, a exemplo da migração campo-cidade e outros dela decorrentes, aqui entendidos como problemas sociais de grande expressão no município como um todo e sobretudo, na região em que se situa a Escola Maria Bacelar.

Diante dessa lacuna, ganha fôlego uma proposta de ensino de Geografia orientada pelos documentos oficiais e livros didáticos, que tende a priorizar os valores urbanos, em detrimento das singularidades dos sujeitos do campo, como a sua cultura, modos de produzir e de viver, colocando esse espaço em uma condição inferior à cidade. Dessa forma, o trabalho pedagógico do professor de Geografia, ao não problematizar o debate das relações de poder na sociedade, tende a reforçar a visão de inferioridade construída pelos estudantes sobre o espaço rural e, conseqüentemente, sobre si mesmos, uma vez que o espaço é resultado das relações sociais, mas também condiciona essas relações existentes.

Embora observando algumas posições tradicionais aliadas às ideias da educação capitalista, foi possível notar o desejo das professoras de Geografia da Escola Maria Bacelar de desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado, que atenda aos sujeitos do campo, pois os dados empíricos evidenciam que as professoras não estão satisfeitas com os marcos que orientam a sua prática. Embora não conheçam os referenciais políticos e filosóficos que orientam a Educação do Campo, veem a possibilidade de mudança para uma prática que esteja articulada com as especificidades dos sujeitos do campo.

A prática desta pesquisa foi também importante para conhecer a lógica que orienta os jovens do Sudoeste de Ipirá, região onde está localizada a Escola Maria Bacelar, em busca de afirmação profissional e de espaços do trabalho, para além do trabalho desenvolvido no campo, muitas vezes orientados pela ideologia dominante. A maioria dos estudantes pesquisados demonstrou não ter interesse em atuar em atividades relacionadas ao campo no futuro; ao contrário, demonstrou que pretende desenvolver atividades urbanas.

Foi possível perceber que, mesmo diante de certas adversidades já mencionadas, o trabalho pedagógico do professor de Geografia tem incentivado alguns estudantes a permanecer no campo. É nesse espaço contraditório que demarcamos a possibilidade de buscarmos alternativas para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica contra-hegemônica para o processo de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas e, de modo particular, da Geografia, de forma que se articulem as diferentes dimensões: técnica, humana e política. Defendemos que essa proposta não seja um instrumento burocrático, letra morta, mas que seja um caminho a ser (re)construído no dia a dia, uma aliada constante do fazer pedagógico do professor de Geografia.

O homem, enquanto ser sócio-histórico, forma-se a partir do trabalho. Por isso, os sujeitos do campo, ao desenvolverem suas atividades na terra – base material para reprodução da vida no campo –, (re)organizam e (re)produzem o espaço/território da sociedade. A partir disso, defendemos que o currículo de Geografia deve se apropriar da dimensão histórica e política sobre a formação do trabalho, articulado à questão agrária em diferentes escalas geográficas, referendado nos princípios da Educação do Campo.

Embora o debate da Educação do Campo se constitua enquanto uma realidade nas pesquisas de muitas universidades brasileiras e em muitas organizações sociais do campo há mais de duas décadas, os dados empíricos revelaram que a política de Educação do Campo ainda não chegou às escolas do campo iraraense.

Considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, o município de Irará ainda encontra-se alheio a esse debate. Essa realidade revela um grande desafio para a política educacional desse município: implantar uma política pública de formação de professores para atuar nas escolas do campo. Para tanto, é necessário, inicialmente, conscientizar os professores, os movimentos sociais (sindicatos e associações rurais) sobre a necessidade de pensarmos uma proposta pedagógica que atenda aos anseios dos sujeitos do campo. Assim, espera-se que estes possam pressionar os responsáveis pela educação no município para que haja a implantação de uma política pública, conforme citado anteriormente. Portanto, trata-se de um processo que exige luta constante em favor de uma educação de qualidade para todos e, em especial, para os educandos do campo.

Destarte, é necessário concluir esta etapa da pesquisa, em que os resultados evidenciam que o trabalho pedagógico do professor de Geografia da Maria Bacelar, ao apoiar-se no currículo oficial e em práticas deslocadas do contexto socioespacial da sua comunidade escolar, tende a contribuir para uma visão dicotômica e hierárquica de campo e cidade, fortalecendo um projeto de escolarização que nega os valores camponeses, em benefício do modo de vida urbano. Isto é, estrategicamente, de forma sutil, o papel do ensino nas aulas de Geografia tem sido no sentido de reforçar a dicotômica relação campo-cidade imposta pela ideologia dominante, em detrimento da compreensão de uma relação dialética, que concebe campo e cidade como espaços interdependentes.

Em consequência, reforça-se a visão de inferioridade que os sujeitos do campo construíram sobre esse espaço e sobre si mesmos, enfraquecendo a luta dos camponeses pela terra, enquanto luta social em defesa da reprodução da vida no campo com dignidade.

Entretanto, as professoras têm consciência de que essa proposta não atende às necessidades dos estudantes do campo, e demonstraram receptividade à implantação de uma proposta pedagógica contra-hegemônica. É nesse campo contraditório que se insere o debate da Educação do Campo, como possibilidade de se pensar uma educação que contribua para a emancipação dos sujeitos do campo.

Essa temática não se esgota aqui; ao contrário, apresenta um campo promissor para continuidade da investigação científica. Ressaltamos que, embora a prática do professor de Geografia apresente muitas lacunas, também apresenta possibilidades de avanços.

Ressalto a importância deste trabalho para a minha formação enquanto pesquisadora da área de Educação. Acredito que o conhecimento produzido nessa caminhada contribuiu significativamente para o meu amadurecimento teórico. Entendo que a contribuição desta pesquisa, além do campo pessoal, constitui-se relevante para ampliar o conhecimento nos aspectos social, profissional e epistemológico, com vistas à melhoria da realidade a partir da qual a pesquisa foi desenvolvida. Do ponto de vista epistemológico, contribui-se como mais uma possibilidade de ampliação dos estudos acerca do ensino de Geografia e a relação campo-cidade, na perspectiva do debate da Educação do Campo, com base numa visão de totalidade dos fenômenos socioespaciais. Este estudo sinaliza para a importância de colocarmos a Geografia em sintonia com o debate do campo.

O ensino de Geografia (seja no campo ou na cidade) pode trazer muitas provocações em torno dos valores socioculturais que desmerecem as populações a partir dos territórios que ocupam, naturalizando as relações de poder que subjazem a esse debate. É preciso, portanto, avançar nesse debate, contribuindo para repensar o ensino de Geografia nas escolas do campo do município de Iará, tornando-se um instrumento teórico-prático de indiscutível importância. Precisamos trabalhar a partir de uma visão de educação emancipatória, tentando superar a dicotomia campo/cidade, teoria/prática, educador/educando, e construir um saber geográfico a partir da prática social dos sujeitos, de forma que contribua para a compreensão das realidades em que se encontram, na busca por uma transformação social dessa sociedade desigual e injusta.

Pensando numa visão de totalidade da realidade da educação brasileira/baiana/iraraense, não podemos deixar de considerar o contexto político a que o trabalho pedagógico está submetido. Dessa forma, é importante explicitar que o ano de 2015, para as escolas do Ensino Fundamental II da rede pública municipal de Iará e, de modo especial, para a Maria Bacelar, foi marcado por muitas paralisações, uma luta constante dos educadores contra um projeto de educação alienador. Foi nesse campo de

forças antagônicas que se deu a coleta de dados desta pesquisa. Não se trata de um problema apenas da educação de Irará, mas de contradições inerentes a uma sociedade de classes, pautada em conflitos de interesses.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, busquei ampliar minha competência pedagógica enquanto professora de Geografia do Ensino Médio que trabalha com alunos oriundos, em sua maioria, das escolas do Ensino Fundamental II, localizadas na zona rural do município de Irará, de forma a desenvolver um trabalho docente melhor fundamentado teoricamente, com vistas à superação de práticas repetitivas, alienadoras e distanciadoras da luta.

Ao longo do percurso do Mestrado enfrentei muitos obstáculos que me mobilizaram a lutar contra forças antagônicas. Dentre esses obstáculos, destaco a suspensão temporária da licença para o curso de Pós-Graduação aos professores da Educação Básica, um direito assegurado no Estatuto do Servidor Público Estadual. Durante o período de creditação, em 2014, foi muito difícil conciliar a jornada de trabalho, com 40 horas semanais de regência de classe, em outra cidade, com o horário do curso de Mestrado aqui, em Feira de Santana. Só em 2015 consegui um ano de licença, que terminou antes da conclusão da escrita da dissertação.

Essa medida do Governo do Estado da Bahia é um cerceamento dos direitos da classe de professores da Educação Básica, um desrespeito a essa classe, um projeto de esvaziamento do conteúdo político e humanizador da Educação Básica. Entende-se que um número expressivo de professores pós-graduados representa uma ameaça aos interesses de um governo que não representa as massas, e sim os interesses hegemônicos. Portanto, ele cria medidas e decretos que dificultam a formação política e humana desses profissionais.

Iniciei esse curso de Pós-Graduação com a intenção de discutir o Ensino de Geografia articulado à leitura de diferentes gêneros textuais. Após dezesseis meses do início do curso, senti a necessidade de mudar o foco da discussão e, conseqüentemente, mudar a orientação. Como a escola onde a pesquisa foi realizada localiza-se na zona rural, busquei articular o Ensino de Geografia ao debate da Educação do Campo. Tal discussão foi muito importante para melhor compreensão das possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico, no município de Irará, que contribua para a formação de qualidade dos estudantes do campo e da cidade.

Mas as dificuldades encontradas não me fizeram desistir da luta; ao contrário, serviram de combustível para um amadurecimento político, ampliando a compreensão de que esse modelo de educação não atende às especificidades da classe trabalhadora do

campo ou da cidade. Apesar das dificuldades, minhas perspectivas foram gradativamente ampliadas a partir dos estudos teóricos, das orientações, da participação em congressos e seminários, articulados aos dados da pesquisa.

5 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. C. O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 59, p. 63-67, jul./set. 1993.
- ALENTEJANO, P. R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Terra Livre**, São Paulo, n. 21, p. 25-39, jul./dez. 2003.
- ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento rural sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 33-55.
- ALVAREZ, M. E. B. **Organização, sistemas e métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1991. 2. v.
- ALVES, F. D. A relação campo-cidade na geografia brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 16, n. 3, set./dez. 2012.
- ALVES, F. D.; VALE, A. R. do. A relação-campo-cidade e suas leituras no espaço. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, n. esp., p. 33-41, 2013.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos CEDES**, vol.27, no.72, p.177-195, ago 2007.
- ARAGÃO, W. A. **Questões agrárias e educação no/do campo: uma análise do Assentamento Campo Verde – Microrregião do Litoral Sul Paraibano**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BACHMANN, D. V.; OSSES, S.; FUENZALIDA, E. S. As crenças dos professores rurais: uma tarefa pendente para a investigação educativa. **Estudos Pedagógicos**, Valdivia, Chile, v. 38, n. 1, p. 297-310, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 5-42. (Coleção Formação de Professores).
- BATISTA, M. D. M. B. e. **Do cansaço da lavoura ao alívio na escola: um estudo sobre cotidiano e espaços de sociabilidade de estudantes da EJA do noturno, Ensino Médio, no município de Irará-Bahia**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2009.

_____. **Migração e reprodução socioespacial**: expressões da questão agrária em Irará (BA). 2016. 76 f. Projeto de qualificação de Tese (Doutorado em Geografia)–Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BOMFIM, N. R. Problemática, conceitos, métodos e raciocínios geográficos na geografia escolar. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. **Discutindo geografia**: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus, BA: Editus, 2008. p. 313-332.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia. Brasília: MEC: SEF, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Coordenação Edições Câmara, 2010.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 89-131.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 149-158.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CARVALHO, M. B. de. A natureza na geografia do ensino médio. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-108.

CASTRO, H. V. de. **A relação campo-cidade no ensino de geografia da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita Catalão-GO**: entre o ideal e o essencial. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos CEDES** (Impresso), Campinas - SP, v. 25, n.66, p. 185-208, 2005.

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento. **Revista da ANPEGE**, v. 7, p. 179-190, 2011.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categoria e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1995.

COUTO, M. A. C. Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./dez. 2009.

_____. Ensinar geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do saber geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. 2010.

_____. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (Org.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011. p. 27-44.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DA SILVA ARAÚJO, S. M. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv**, vol.8, no.1, p.221-242, jan. 2010.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

ENGEL, A. S. **As contradições do campo e as práticas educativas em duas escolas rurais de Monte Alegre de Minas-MG**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA BACELAR. **Projeto político pedagógico do ensino fundamental**. Iará, BA: EMMB, 2014.

FAGUNDES, L. A. **O ensino técnico no MST: o caso do curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia do Instituto Educar, Pontão-RS**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

FERNANDES, B. M. **O campo da educação do campo**. Brasília: Nead, 2004.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2005, Brasília. Anais... Brasília: MDA, 2005.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 2008. p. 173-224.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

FIÚZA, A. L. C.; PINTO, N. M. A.; NASCIMENTO, P. F. As contribuições de Plácide Rambaud para a aplicação da distinção conceitual entre campo/rural e cidade/urbano. **Raízes**, Campina Grande, v. 32, n. 1, jan./jun. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREITAS, W. N. D. de. **As conquistas do assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS: a luta pela Educação no/do campo**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2012.

FRIGOTTO, G. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 6, n. 24, p. 43-57, out./dez. 1991.

GERMANI, G. I. A questão agrária na Bahia: permanências e mudanças. In: MENDONÇA, F. de A.; LÖWEN-SAHR, C. L.; SILVA, M. da (Org.). **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: ADEMADAN, 2009. p. 348-370.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/economia/agropecuaria/censoagro/2006/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____. **Séries estatísticas & séries históricas.** 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=FED101>. Acesso em: 30 set. 15.

IRARÁ. **Plano municipal de desenvolvimento sustentável.** 2003.

_____. **PME – Plano Municipal de Educação (2015-2015).** 2015.

ISSLER, B. **A geografia e os estudos sociais.** 1973. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 1973.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LACOSTE, I. **A geografia: isso serve antes de tudo para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, J. F. L. de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

MAGRONE, E. **Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-373, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a05v2670.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95-112, 2002.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações (Campo Grande)**, vol.12, no.1, p.41-52, jun. 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O conceito de dialética em Lukács.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1992.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, C. da;

SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 263-290.

MORAES, A. C. R. Renovação de geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 118-124.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Pensar e ser em geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. O campo brasileiro no final dos anos 1980. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 55-80.

_____. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 135-144.

OLIVEIRA, C. G. S. de. A geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. **Discutindo geografia**: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus, BA: Editus, 2008. p. 17-61.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 95-137, jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO GONÇALVES C. W. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. **Terra Livre**, São Paulo, n. 2, p. 9-42, 1987.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, mar. 2012.

RIBEIRO, S. L.; ZAMPIN, I. C. O ensino de geografia no estado de São Paulo na década de 1950 com base na obra de Aroldo de Azevedo: ciência neutra? **Educação em Foco**, Amparo, SP, ano 5, n. 7, p. 8-29, set. 2013. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2013/setembro/ensino_geografia.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Dourados, MS, ano 2, n. 2, p. 45-66, 2005.

_____. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, MG, v. 1, p. 82-106, fev. 2006.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, J. B. dos. **A territorialidade dos quilombolas de Irará (BA): Olaria, Tapera e Crioulo**. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, P. R. dos. Entre o ensino de Geografia e a Geografia Escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus, BA: Editus, 2007. p. 333-371.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>. Acesso em: 21 ago. 2015.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

STEDILE, J. P. Introdução. In: _____. (Org.) **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 17-33.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, vol.34, no.2, p.227-242, mai./ago. 2008.

TONET, I. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 1, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, vol.27, no.72, p.121-135, ago 2007.

VESENTINI, J. W. Ensino da geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 109-177.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-217.

_____. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 39-46.

6 APÊNDICES

APÊNDICE 01



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisadora: Ana Lídia Santana Batista
Orientadora: Prof^a Dr.^a Ludmila O. Holanda Cavalcante

Entrevista com professores de Geografia **Data** ____/____/____

Objetivo: Analisar o trabalho pedagógico das professoras de Geografia da EMMB, no que concerne o cenário da Educação do Campo em Iará, a questão agrária e a relação campo-cidade nela inserida.

Dados de identificação

- Nome completo
- Idade
- Formação acadêmica
- Endereço

- 1- Há quanto anos leciona? É efetivo ou prestador de serviço?
- 2- E há quanto anos leciona Geografia? Quais séries?
- 3- Por que escolheu essa escola localizada na zona rural?
- 4- Se pudesse escolher mudaria para trabalhar na zona urbana? Por quê?
- 5- Quais elementos você considera fundamentais numa aula de Geografia para estudantes do E. Fundamental II?
- 6- Quais conteúdos você considera indispensáveis para os alunos do E. Fundamental II?
- 7- O que tem faltado no ensino de Geografia para que os estudantes compreendam a realidade socioespacial?
- 8- No seu trabalho pedagógico quais as principais dificuldades encontradas ao desenvolver as aulas de Geografia com os estudantes do E.F II dessa escola? E quais alternativas tem encontrado para superar essas dificuldades?

- 9- No desenvolvimento das aulas de Geografia, com os estudantes do EF II da Escola Municipal Maria Bacelar -EMMB, quais materiais de estudo você tem utilizado?
- 10- Você conhece o PPP desta escola? Caso conheça, qual a sua opinião sobre as concepções que fundamentam o PPP da EMMB?
- 11- Que relação você faz entre essas concepções e o ensino de Geografia praticado por você?
- 12- Como você acha que a escola e sua organização (administrativa e pedagógica) lidam com o fato de estarmos atuando na zona rural?
- 13- Você já ouviu falar do debate da educação do campo? Caso já tenha conhecimento, você acha que a escola tem trabalhado com questões nesta direção? Exemplifique.
- 14- O PPP da EMMB contempla os princípios da Educação do Campo? Cite alguns exemplos que explicita esses princípios no PPP.
- 15- Quais os instrumentos teóricos que orientam o plano de Curso, de Unidade e as aulas de Geografia da escola EMMB?
- 16- Se você morasse na zona rural, seu filho frequentaria a escola da comunidade? Por quê?
- 17- Você discute o campo, rural, cidade no seu cotidiano docente na Geografia?
- 18- O que você acha da vida no “campo” hoje?
- 19- E como você vê a vida na cidade?
- 20- Quais concepções de campo e cidade você considera fundamentais no ensino de Geografia da EMMB?
- 21- Como você acha que vivem as pessoas na zona rural de Irará?
- 22- O ensino de Geografia tem abordado a questão agrária e o espaço agrário em Irará? Você acha que seriam temas pertinentes? Por quê?
- 23- Considerando a realidade social e econômica do município de Irará e em particular da região onde está situada a Escola Maria Bacelar, qual o papel da educação escolar e do ensino de Geografia?

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE 02



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisadora: Ana Lídia Santana Batista
Orientadora: Profª Dr.ª Ludmila O. Holanda Cavalcante

Questionário para os estudantes

Data ____/____/____

Objetivo: Compreender a visão dos estudantes sobre o trabalho pedagógico das professoras de Geografia da EMMB, no que concerne o cenário da Educação do Campo em Iará, a questão agrária e a relação campo-cidade nela inserida.

1- Nome completo _____

2- Sua idade _____ Sexo _____

3- Em que ano do Ensino Fundamental você estuda?

 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

4- Em que localidade você mora? Descreva a sua comunidade.

5- Qual das seguintes opções melhor descreve a razão para você estudar nesta escola?

Justifique.

 Localização próximo de sua casa Exigência de seus pais Pela proposta de ensino que atende às necessidades do aluno que vive no campo Outro. Qual?

6-Cite 3 coisas que você gosta na sua escola.

7- Cite 3 coisas que você não gosta na sua escola.

8- Se você pudesse escolher, estudaria:

- () Na escola em que está matriculado
 () Outra escola localizada no campo
 () Uma escola localizada na zona urbana

9- Qual disciplina você mais gosta de estudar? Por quê?

10- De zero (menor nota) a cinco (maior) que nota você daria à disciplina de Geografia?
 Por quê?

11- Quanto à contribuição do trabalho do professor de Geografia para a sua formação é correto afirmar que:

Os conteúdos trabalhados te ajudam compreender os problemas do campo e da cidade.	() Concordo	() Discordo	() Não concordo e nem discordo	() Não sei
Desenvolve atividades que mostram a importância da participação dos movimentos que existem em sua comunidade, em sua cidade (como passeatas, greves de professores, dentre outros).	() Concordo	() Discordo	() Não concordo e nem discordo	() Não sei

12- Com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas de Geografia, o que é o campo?

13- Você aprende algo sobre a sua vida no campo? Cite.

14- Como morador do campo quais os maiores problemas que você percebe hoje nesse território? Em particular na sua localidade?

15- Você acha que em sua comunidade todas as famílias possuem terra suficiente para morar e trabalhar? Justifique.

16- Caso não possua terra suficiente, em sua opinião, como seria resolvida essa questão? Comente.

17- A questão da distribuição de terras no Brasil/ Bahia/ Ipirá é discutida nas aulas de Geografia? Comente.

18- Quais os principais problemas da cidade?

19- Quais os temas da Geografia que mais te interessam? Por quê?

20- Quais seus planos profissionais para o futuro? Justifique.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 03



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisadora: Ana Lúcia Santana Batista
Orientadora: Profª Dr.ª Ludmila O. Holanda Cavalcante

Questionário para os pais dos estudantes colaboradores da pesquisa
Data ____/____/____

Objetivo: Mapear a estrutura fundiária do Sudoeste de Irará, região onde está situada a Escola Maria Bacelar.

1- Nome do aluno (a)

2- Nome do pai

3- Local de moradia

4- Há quanto tempo mora nesta comunidade?

5- Você gosta de morar no campo? Justifique.

() sim () não

6- Você tem vontade de morar na cidade? Por quê?

7- Quantos filhos você tem?

8- Para sobreviver no campo, quais atividades você desenvolve? (Pode assinalar mais de uma opção)

() criação de gado () apicultura () agricultura

() criação de aves () outras/especificar abaixo

9-Quantas tarefas de terra você possui para desenvolver suas atividades?

() menos de 5

()De 15 a menos de 20

() De 5 a menos de 10

()De 20 a menos de 25

() De 10 a menos de 15

()Acima de 25 tarefas

10- Você tem filhos ou irmãos que precisaram sair para morar na cidade? Caso seja afirmativo, quantos saíram? Por que saíram? Há quanto tempo?

Obrigada pela sua colaboração!