

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Jéssica Moara da Cunha Tessmann

**O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE
CANGUÇU/RS**

Pelotas, 2016.

Jéssica Moara da Cunha Tessmann

**O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE
CANGUÇU/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo

Pelotas, 2016

Jéssica Moara da Cunha Tessmann

**O ensino da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e a Educação
do Campo: estudo de caso no município de Canguçu/RS**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 14 de dezembro de 2016.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Lígia Cardoso Carlos
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Maria Regina Caetano Costa
Universidade Federal de Pelotas
Instituto de Ciências Humanas

Prof.^a Dr.^a Neiva Afonso de Oliveira
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

T338e Tessmann, Jéssica Moara da Cunha

O ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental e a educação do campo: estudo de caso no município de Canguçu/RS / Jéssica Moara da Cunha Tessmann ; Conceição Paludo, orientadora. — Pelotas, 2016.

130 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Educação do campo. 2. Ensino de geografia. 3. Território. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

CDD : 372.89

AGRADECIMENTOS

A família e os amigos pelo apoio e por compreenderem as ausências...

Ao Rerbert pelo apoio, paciência e incentivo durante a realização deste trabalho...

A Geofamília pela boniteza da amizade...

Ao Grupo: Franciele, Magda, Vanessa, Paulo, Dynara, Léo, Andréa e Verônica pela solidariedade e amizade...

A professora Conceição pela orientação desta dissertação e por contribuir com o meu “ser mais”...

As escolas pesquisadas pela receptividade...

As professoras entrevistadas pela disponibilidade e empenho em contribuir com o desenvolvimento da pesquisa...

A CAPES pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma dissertação de mestrado que tem como objetivo contribuir com os esforços de pesquisadores na área da Educação do Campo, em especial, no que diz respeito à articulação do conteúdo de Geografia às proposições da Educação do Campo. Para tanto, esta pesquisa apoia-se no materialismo histórico dialético, tomado como lente para analisar a realidade. Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados implicaram em duas observações e uma entrevista semiestruturada. O campo empírico da pesquisa consiste em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canguçu-RS e os seus sujeitos foram professoras responsáveis pelo ensino da disciplina de Geografia nas referidas escolas. Destarte, a dissertação está dividida em capítulos, a saber: Introdução; Educação do Campo e o Ensino de Geografia; Análise do conceito de território e o ensino da Geografia na perspectiva da Educação do Campo; O ensino de Geografia no cotidiano da escola no campo; e Conclusões: perspectivas e desafios para o ensino da Geografia na Educação do Campo. A discussão proposta nesta pesquisa evidenciou que muitos ainda são os desafios para a Educação do Campo e que o Ensino de Geografia nas escolas pesquisadas dialoga com uma perspectiva tradicional, destacando-se o fato de que três das professoras pesquisadas não possuem formação na área do conhecimento pela qual são responsáveis nas escolas em que atuam. Enfatizamos que o conceito de território, sob a perspectiva da Geografia crítica, ainda não é abordado na sala de aula. Concluímos, desse modo, que a formação inicial e continuada de professores pode ser muito importante e que a Secretaria de Educação e Esportes do município precisa atuar de forma mais presente no incentivo à última a fim de contribuir para os avanços esperados de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Geografia. Território.

ABSTRACT

This work consists of a dissertation that aimed to contribute to research efforts in the field of education area, in respect of the combination of Geography content to the propositions of Rural Education, therefore this research is based on historical dialectic materialism as a lens to examine reality. The methodological procedures used for data collection were two observations and a semi-structured interview. The empirical field of research are four municipal schools of Canguçu/RS and the subjects were the teachers responsible for teaching the discipline of Geography in their schools. Thus the dissertation is divided into five chapters, respectively: Introduction; Education Field and Geography teaching; Analysis of the concept of territory and the teaching of Geography in the context of Rural Education; The teaching of Geography in the school routine and the field; Conclusions: prospects and challenges for the teaching of Geography in Rural Education. The discussion proposed in this research showed that many still are the challenges for education field and the teaching of Geography in schools surveyed converses with a traditional perspective, whereas three of the surveyed teachers had no training in the field of knowledge in which they were responsible. We emphasize that the concept of territory is not addressed in the classroom, considering the perspective of critical Geography. Analyzed, thus the training of teachers can be very important, considering the initial and continuing formation, and that the Department of Education and municipal Sports needs to act more in the last in order to contribute to the progress expected for a quality public education.

Keywords: Rural Education. Geography Teaching. Territory.

LISTA DE SIGLAS

ACANDHIS	Academia Canguçuense de História
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EAD	Educação à Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EFA-Sul	Escola Família Agrícola de Canguçu/RS
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos Pelas Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MMC Brasil	Movimentos de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação de Canguçu
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores

ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SMEE	Secretária Municipal de Educação e Esportes de Canguçu

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 A EDUCAÇÃO NO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	23
1.1 Movimentos sociais populares do campo e a luta pelos direitos.....	23
1.2 Educação do Campo: luta dos movimentos sociais concretizada na política pública.....	34
1.3 O ensino de Geografia nas escolas do campo: algumas discussões...	45
2 ANÁLISE DO CONCEITO DE TERRITÓRIO E O ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	55
2.1 O conceito de território e as suas possibilidades de análise.....	55
2.2 Espaço, território e território usado para Milton Santos.....	62
2.3 O conceito de território usado como centralidade no ensino da Geografia na Educação do Campo.....	68
3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COTIDIANO DA ESCOLA NO CAMPO	72
3.1 O contexto empírico da pesquisa.....	74
3.2 Caracterização das escolas pesquisadas.....	78
3.3 O ensino da Geografia nas escolas no campo: o conceito de território em questão.....	85
CONCLUSÕES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	126
APÊNDICE B – ENTREVISTA	127
ANEXO A – PLANO DE ESTUDOS.....	129

.

INTRODUÇÃO

“O exercício teórico tem sentido e é necessário quando se submete o conhecimento a uma crítica fecunda. E só a história tem condições de fecunda-lo. Só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento [...]”

(José de Souza Martins – Sobre o modo capitalista de pensar)

A Educação do Campo, no contexto histórico brasileiro, é uma proposta recente, sendo a sua construção resultado da organização dos movimentos sociais populares do campo. Destes, destacamos o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cujas lutas, conciliadas com o esforço teórico-metodológico de pesquisadores, contribuíram para a fundamentação da Educação do Campo enquanto espaço de construção coletiva. No entanto, compreendemos que no centro da questão ainda se encontram as disputas em torno da Educação do Campo entre os movimentos aludidos e os responsáveis pela formulação e proposição de políticas públicas.

Por isso, faz-se necessário que as pesquisas acadêmicas contribuam levantando possibilidades, estabelecendo diálogos com as escolas e criando vínculos permanentes na relação entre universidade e escola. A urgência está em propor teorias sólidas e em consonância com a realidade, tendo em vista que discursar sobre a escola sem vivenciar as suas demandas coloca-nos na esteira do simplismo e do reducionismo, mormente no que diz respeito às licenciaturas.

Esta pesquisa parte da perspectiva da Educação do Campo, consideramos a escola – tanto a urbana quanto a do campo – um espaço de resistências. Razão pela qual defendemos que é necessário superar a dicotomia escola urbana x escola do campo, pois, apesar das realidades distintas, ambas são escolas públicas nas quais estão inseridos os filhos dos trabalhadores.

Nesse sentido, a proposta apresentada pela Educação do Campo, no âmbito dos movimentos sociais, enfatiza que a prioridade está em contribuir com a emancipação dos sujeitos históricos, com o empoderamento de coletivos e com a auto-organização das famílias em prol de uma agricultura sustentável. Tendo como alicerce uma perspectiva de educação que esteja articulada com a produção da vida

no campo e que contemple a diversidade de culturas e etnias, valorizando o protagonismo dos indivíduos.

Contextualizamos que a aproximação com a temática ora em estudo ocorreu ainda no curso de Licenciatura Plena em Geografia, quando a Prof.^a Dr.^a Rosa Elane Antoria Lucas (*in memoriam*) propôs que estudássemos, à época, a Educação do Campo. Nesses estudos, fomos iniciando algumas discussões e inteirando-nos da importância de uma educação que fosse dos e para os trabalhadores do campo.

Com base nesse momento introdutório à temática e nos posteriores aprofundamentos realizados, entendemos que a pesquisa aqui desenvolvida apresenta relevância, em que pese a contribuição da ciência geográfica enquanto área do conhecimento na escola pública, ao possibilitar meios para a leitura da realidade. Principalmente por fazê-lo a partir da realidade objetiva dos sujeitos que vivem no e do campo. Destarte, entendemos que no contexto da Educação do Campo o território configura-se como conceito central para a análise das relações de produção da vida no campo, destacando-se como um conceito-chave que perpassa todas as dimensões dessa especificidade de educação. Na análise de Fernandes (2008), o conceito de território está atrelado aos meios de vida dos camponeses e demais trabalhadores do campo. Espaço que, para o autor, está dividido em dois paradigmas que dualizam o cenário rural brasileiro, um que corresponde aos anseios dos sujeitos a partir da questão agrária e outro que determina o avanço do capitalismo sobre o campo.

A partir do entendimento da importância do conceito de território para a compreensão da historicidade da Educação do Campo, bem como dos seus objetivos e desafios no que tange à proposição contra hegemônica dessa especificidade da educação, é pertinente, à luz do atual momento histórico, pensar como as áreas do conhecimento podem contribuir para a leitura de mundo a partir dessa realidade. Neste trabalho, temos a intencionalidade de propor a análise do ensino de Geografia com base na Educação do Campo de forma fundamentada na compreensão de território (usado) construída por Milton Santos.

Assim, este trabalho, no âmbito das conflitualidades e desafios propostos pela Educação do Campo, debate a necessidade de abordar o ensino de Geografia, a partir da análise do território, como um conceito fundamental para pensar as possibilidades de compreensão crítica da realidade sob uma perspectiva de transformação social.

O campo empírico deste trabalho abrange escolas no campo localizadas no município de Canguçu/RS. Município que, segundo informações da Secretária Municipal de Educação e Esportes (SMEE), é popularmente conhecido como a capital nacional da agricultura familiar. Embora possamos observar *in loco* o crescimento acelerado do plantio de soja, a ponto de disputar espaço com o cultivo do fumo e do arroz. Tal confronto entre duas possibilidades de produção e de sociedade é, também, outro aspecto que corrobora a importância de fomentar a discussão acerca do território nas escolas do/no campo, tornando imprescindível que o ensino de Geografia assuma sua responsabilidade nesse debate.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos da seguinte questão: **Como o território é compreendido e trabalhado em sala de aula pelos professores que atuam no Ensino Fundamental, nas escolas no campo, no município de Canguçu/RS? O que esses entendimentos e práticas no ensino de Geografia colocam como desafios para o avanço do trabalho com o conceito de território na perspectiva da Educação do Campo?** Compreendemos que o conceito de território na perspectiva da educação do Campo tem um papel fundamental na análise da realidade, de modo que identificamos que nosso desafio está em tentar entender como o ensino de Geografia atua no sentido de utilizar-se do conceito para a leitura de mundo no âmbito das escolas do/no campo.

Destarte, o **objetivo geral deste trabalho é contribuir com os esforços de pesquisadores na área da Educação do Campo no que diz respeito à articulação do conteúdo de Geografia às proposições dessa forma de educação.** Como desdobramentos desse intuito mais amplo, os objetivos específicos são:

- Aprofundar o entendimento da Educação do Campo;
- Mapear o debate atual sobre o ensino de Geografia na Educação do Campo;
- Analisar como os professores de Geografia das escolas no/do campo se apropriam do conceito de território, bem como os desafios para o trabalho com o referido conceito na perspectiva da Educação do Campo;
- Discutir o conceito de território como central para ensino de Geografia nas escolas do/no campo.

Tais intentos partem da percepção de que as discussões sobre a Educação do Campo são ainda recentes, porém urgentes, dado o avanço das políticas neoliberais sobre o campo, colocando os sujeitos à margem de possibilidades de

produção de uma vida digna, estimulando relações mercadológicas e construindo um território propício ao agronegócio.

No que concerne à proposta metodológica, nesta pesquisa utilizamo-nos do materialismo histórico dialético como perspectiva de análise da realidade, esta considerada em sua configuração social, política, cultural e economicamente concreta. O materialismo histórico dialético é também tomado como norteador da postura teórica da pesquisa e dos instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados empregados. Tais opções explicitam nosso entendimento de que a realidade é movimento e, como tal, necessita de uma compreensão que contemple as contradições que lhe conferem a sua concreticidade. Como elucidam as palavras de Loureiro (2012, p.9):

O método dialético permite uma leitura não-fatorialista e não-dicotomizada de temas atuais de enorme relevância (classe, gênero, direitos humanos, conflitos étnico-raciais, etc.), sabendo relacionar constitutivamente igualdade e diversidade nos processos sociais e permitir uma visão ontológica do ser em consonância com o que há de mais avançado em termos de pensamento complexo; Ao pensar o processo social enquanto totalidade mediada estabelece o conhecimento por meio de múltiplas relações entre o econômico, o cultural, o político-institucional e a ação dos sujeitos. Com isso em termos de educação, evita que suas formulações recaiam nas pedagogias que exaltam valores e conhecimentos como “em si” que resolverão problemas atuais. Desse modo, coloca a educação como prática concreta, dialeticamente constitutiva na existência humana em sociedade.

Assim, concebemos que o método dialético, na perspectiva de Loureiro (2012), é o mais apropriado para o desenvolvimento deste trabalho, tendo em vista que “para compreender a realidade do mundo [...] [é] preciso um método adequado para compreender o movimento da história, porque não existe razão intemporal” (SPÓSITO, 2004, p. 41). Ainda, para o mesmo autor, as pesquisas fundamentadas no método dialético – nos seus termos, “pesquisas crítico-dialéticas” (p. 52) – têm como base a preocupação com a transformação da realidade investigada e com a elaboração de propostas de intervenção.

De forma geral, Quaini (1979) destaca a necessidade de clareza no método que o pesquisador vai tomar como lente para a leitura da história em sua totalidade, e, desse modo, esclarece a pertinência do materialismo histórico dialético enquanto teoria científica que tem foco na superação da dicotomia entre natureza e história. Sobre tomada de posição em relação ao método, na visão de Spósito (2004), o materialismo dialético apoia-se em pesquisas qualitativas, sendo o resgate histórico uma das dimensões dessa análise.

O materialismo histórico dialético tem origem no marxismo e, segundo Triviños (2007), possui três aspectos em destaque: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Para o autor, o materialismo dialético refere-se à “base filosófica do marxismo [...] Talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da *prática social* como critério da verdade” (TRIVIÑOS, 2007, p. 51).

A dialética, conforme Frigotto (1989, p.75), está “no plano da realidade, no plano histórico, sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Destarte, o materialismo histórico constitui-se, segundo Triviños (2007), na ciência filosófica do marxismo, ou seja, cabe ao materialismo histórico ser compreendido “enquanto uma postura, enquanto método e enquanto práxis” (FRIGOTTO, 1989, p. 74).

A pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa, que consideramos necessária no campo da educação, visto que a realidade social, em grande parte dos casos, não é passível de ser apreendida através das formas tradicionais de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Destacamos que na pesquisa qualitativa o papel do pesquisador é considerado parte fundamental do estudo, motivo pelo qual deve ser adotado um posicionamento mais livre de julgamentos. A postura do pesquisador necessita privilegiar a participação dos sujeitos envolvidos, pautando-se pela compreensão de que o conhecimento é coletivo. Logo, o pesquisador não se posiciona como um mero propagador apático, pois a presença dos sujeitos expressa a sua aproximação com a realidade a ser tratada na pesquisa, bem como enfatiza a percepção e concepção valorativa dos sujeitos a partir de suas experiências (CHIZZOTTI, 2010).

Assim, em acordo como autor, entendemos que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se que, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que foram uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isso não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade (CHIZZOTTI, 2010, p. 83).

Nesse sentido, destacamos que a presente pesquisa compreende um estudo de caso. O qual, de acordo com Lüdke e André (1986), é sempre um estudo delimitado e aprofundado sobre determinada realidade ou fragmento da realidade.

Um estudo de caso, segundo os autores, busca a descoberta e também aborda de forma ampla a realidade em análise a partir de diferentes fontes de informação.

Consoante com a posição de Lüdke e André (1986, p. 24) é possível afirmar que: “Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

De forma mais precisa, trazemos a definição de Chizzotti (1995, p. 102) sobre um estudo de caso consistir “[...] [n]a coleta e registro dos dados de um caso particular a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma de uma experiência”. Entendemos que a opção pelo estudo de caso facilita a compreensão de determinada realidade, posto que, a partir de uma delimitação precisa, conseguimos dimensionar a totalidade das relações socioeconômicas, políticas e culturais que a envolvem.

Nesse sentido a utilização do estudo de caso exige que o pesquisador busque a singularidade do caso em estudo considerando que este seja um fenômeno contemporâneo, de acordo com Alves-Mazzotti:

[...] Os critérios para a identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço da compreensão (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650)

Assim, compreendemos que o município de Canguçu/RS constitui-se em um importante lócus de pesquisa, tendo em vista que a singularidade está em ser considerado a capital nacional da agricultura familiar, entretanto há a disputa pelo território entre os pequenos proprietários, integrantes de movimentos sociais e o agronegócio. Isto posto, destacamos que a contradição presente no município não está desvinculada da realidade da escola, pois são frequentadas pelos filhos dos sujeitos que protagonizam a disputa em questão, os trabalhadores do campo.

Ainda, em acordo com a autora, destacamos que um estudo de caso não pode ser compreendido como reducionista, ou apenas como interpretação de um fragmento da realidade, é necessário articular com o debate acadêmico de forma ampla (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Para tal, buscamos realizar o debate proposto a partir das escolas no campo, no município.

As escolas pesquisadas compreendem, por conseguinte, o cenário empírico desta pesquisa. Para a definição das instituições de ensino pesquisadas foram estabelecidos critérios com o intuito de contemplar a totalidade da perspectiva da Educação do Campo. Tais critérios consistem em: diversidade de público (quanto a fatores étnicos, culturais, sociais e políticos); e localização no espaço rural, possuindo número significativo de alunos matriculados, além de ser dirigida ao Ensino Fundamental. Assim, com base nas informações disponibilizadas pela Secretária Municipal de Educação e Esportes de Canguçu (SMEE), identificamos quatro escolas que atendem a esses parâmetros. Tais instituições serão nomeadas nesta pesquisa como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D.

Os instrumentos de investigação utilizados nesta pesquisa consistem de: a) revisão e análise bibliográfica; b) análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas; c) observações realizadas em dois momentos: um anterior e outro posterior à realização das entrevistas, o tempo disponibilizado pelas escolas foi de dois períodos¹ de aula para cada observação; d) entrevistas com quatro professoras, uma de cada escola selecionada. Como critério para seleção das professoras definimos que estas deveriam ser responsáveis pelo ensino da disciplina de Geografia nas escolas investigadas.

A revisão e análise bibliográfica compreende todo o processo de construção teórico-metodológica do trabalho. Trata-se do debate entre autores que são referências para o entendimento mais aprofundado dos temas discutidos na dissertação. De acordo com Triviños (2007), é nesse processo que o pesquisador vai encontrar possibilidades para buscar novidades na pesquisa, na medida em que consegue ver até onde os outros pesquisadores da área já avançaram em suas análises. Nesse sentido, a revisão e análise de bibliografia ainda contribui com o alargamento do campo de visão do pesquisador acerca do tema estudado.

Também nos utilizamos da leitura dos Projetos Político Pedagógicos das escolas selecionadas. Na análise desses documentos buscamos encontrar subsídios que contribuíssem para a compreensão do espaço escolar, bem como para a caracterização das escolas, a fim de embasar a realização das observações.

¹ Os períodos correspondem ao tempo de duração de cada aula. No caso das escolas desta pesquisa tal intervalo de tempo compreende dois períodos seguidos de cinquenta minutos cada, isto é, duas aulas em sequência.

Ainda como elemento de caracterização das escolas, e já adentrando na especificidade do ensino da Geografia, recorreremos às observações, enquanto técnica de investigação, porque concordamos com Lüdtkke e André (1986), acerca de que, nas pesquisas em educação, que possuem uma abordagem qualitativa, o “observador precisa manter a perspectiva da totalidade, mas sem perder o foco de interesse” (LÜDTKE; ANDRÉ, 1986, p. 31). Ou seja, “observar naturalmente não é simplesmente olhar. Observar é destacar um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção nas suas características” (TRIVIÑOS, 2007, p. 153).

Dessa forma, buscamos realizar uma observação livre que, para Triviños (2007), compreende o protagonismo do sujeito pesquisado e não necessita de categorias de análise pré-elaboradas, pois a análise e caracterização das informações coletadas no campo são processos posteriores. Nossa observação foi exploratória porque permitiu aprofundar a caracterização da escola para além do Projeto Político Pedagógico e porque contribuiu para a revisão dos eixos que embasaram a construção das entrevistas.

Assim, a primeira observação, realizada anteriormente a entrevista, foi realizada no sentido de explorar, conhecer as professoras e tentar encontrar elementos que subsidiassem o próximo passo, a entrevista. Por isso, nos direcionamos para as escolas apenas com o Diário de Observação e tentamos nos manter atentos a todos os aspectos da aula.

Entretanto, reconhecemos, conforme argumentam Lüdke e André (1986), que:

Algumas críticas são feitas em relação ao método de observação, primeiramente por provocar alterações no ambiente e no comportamento das pessoas observadas. Outra crítica é a de que esse método se baseia muito na interpretação pessoal. Além disso há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou de uma representação parcial da realidade (LÜDTKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Diante do exposto, concordamos com os autores, pois estamos impregnados de nossas compreensões de mundo e direcionar para os espaços escolares um olhar imparcial, buscando descolar os acontecimentos observados das nossas concepções, é uma tarefa que reconhecemos ser de grande dificuldade. Em razão do que optamos por realizar uma segunda observação, posterior às entrevistas, a fim de que pudéssemos dialogar com a realidade observada e com as entrevistas em questão, de forma a tentar reduzir os riscos de tendenciosidade. No que

competente, especificamente, à segunda observação, buscamos encontrar elementos que corroborassem as falas das docentes e que preenchessem as possíveis lacunas nas entrevistas. Ou seja, buscamos nesse momento encontrar elementos que se mostraram implícitos durante as entrevistas.

Todas as observações foram previamente agendadas com a direção e as professoras pesquisadas nas escolas. Nos dois momentos foram realizadas no turno da manhã em dois períodos de aula com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Sobre a escolha do 9º ano para a realização das observações e entrevistas, o fizemos porque a conclusão do Ensino Fundamental representa o término de uma etapa na trajetória escolar dos alunos e também a preparação para outros momentos da vida. Por isso consideramos um momento oportuno para analisar como – ou se – ocorre uma formação crítica que possibilite ao aluno ter uma visão instrumentalizada acerca da realidade, uma compreensão de mundo.

Por fim, as entrevistas elaboradas posteriormente à primeira observação constituíram-se, também, em um importante procedimento de coleta de dados. Optamos pela entrevista semiestruturada por compreender a maior adequação desta para propiciar uma interação mais dinâmica entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Posto que, a partir das questões abertas, as respostas tendem a ser mais espontâneas, assim: “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Complementarmente, e com base em Triviños (2007), esclarecemos que a pesquisa semiestruturada

[...] não deve ser confundida com uma pesquisa não-diretiva, queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2007, p. 146).

Nesse sentido, para a construção das entrevistas nos embasamos nos elementos diagnosticados na primeira observação e também consideramos algumas informações que as docentes trouxeram no dia em que fomos às escolas para os agendamentos. Consideramos relevante elencar três pontos chave para orientar a elaboração das entrevistas: formação docente; Educação do Campo; ensino de Geografia, neste incluído o conceito de território. A entrevista foi elaborada com

base nestes, sendo composta por dez itens básicos, mas também possibilitando às docentes liberdade para expor o que considerassem importante.

Todavia, salientamos que, de acordo com Triviños (2007), nas pesquisas qualitativas em educação não há necessariamente uma divisão estanque entre os elementos de análise, tendo em vista que a realidade não é compartimentada em seções. Da mesma forma, como nos utilizamos da crítica à perspectiva tradicional positivista de educação, consideramos que uma fragmentação das análises nas pesquisas colabora, por fim, para a fragmentação do ensino e o fortalecimento dessa perspectiva reducionista.

Também realçamos que esta pesquisa não consiste em um mero relatório dos dados encontrados, pois buscamos desenvolvê-la a partir de um caráter interpretativo no que concerne ao tratamento dos dados obtidos, buscando estabelecer um diálogo com nosso universo teórico.

Acerca do tratamento dos dados coletados na pesquisa, nos utilizaremos das contribuições de Bardin (1977) sobre a análise de conteúdo. De acordo com a autora, o procedimento exige tempo e dedicação, sendo muito relevante nas pesquisas qualitativas em educação, pois esse método permite ir além do que está escrito no texto, possibilitando a realização de inferências a partir dos elementos abordados nas entrevistas.

De acordo com a autora, é preciso cuidado no tratamento dos dados, pois:

[...] a técnica da análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas as perguntas abertas a questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 1977, p. 31).

Nesse sentido, compreendemos que a análise de conteúdo pode ser reinterpretada de acordo com as especificidades das pesquisas, porém é preciso atentar para que esse instrumento não se torne simplista ou reducionista. Diante disso, com suporte em Bardin (1977), destacamos que a análise de conteúdo vai além da descrição e quantificação de informações, compreendendo a possibilidade de interpretar as entrelinhas das respostas e dialogar com a intersubjetividade do sujeito da pesquisa.

A análise de conteúdo possibilita ainda a compreensão profunda das relações nos espaços escolares, razão pela qual neste trabalho consideramos as contribuições da referida autora e salientamos que os elementos chave que

buscamos nas entrevistas foram: Educação do Campo, Ensino de Geografia e território. Entretanto, salientamos que esse olhar prioritário para tais elementos não nos levou a deixar de considerar outros fatores que foram surgindo no decorrer da realização da pesquisa. Destacamos que os elementos entendidos como categorias surgiram a partir da organização dos dados, ainda que, como indicam Lüdke e André (1986):

[...] esse conjunto inicial de categorias, no entanto, pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Assim, para embasar a análise das categorias nos utilizamos dos demais elementos das entrevistas, bem como das observações e, dessa forma, buscamos articular a discussão empírica com a base conceitual construída nos capítulos teóricos. Para tanto, a apresentação dos resultados da pesquisa está disposta nos capítulos que seguem.

No capítulo “A Educação do Campo e o ensino de Geografia” buscamos aprofundar teoricamente o entendimento acerca do conceito de Educação do Campo a partir dos autores que se dedicam à temática, bem como contextualizar a atuação dos movimentos sociais populares do campo no âmbito da luta por seus direitos. Sublinhamos, de forma breve, a origem histórica dos movimentos sociais no campo brasileiro, abordando o exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como protagonistas na trajetória da Educação do Campo.

Isso porque foram nas lutas do MST que a semente da Educação do Campo foi plantada, a partir das demandas dos sujeitos do campo que, organizados dentro do movimento, enxergaram através da militância que o acesso a uma vida digna também envolve o direito à educação de qualidade, uma educação pública que atue no sentido de fortalecer a luta do movimento. De acordo com Caldart (2012), precisamos compreender a importância de superar a visão de educação rural que ratifica concepções tradicionais de ensino. Nessa trama, a Educação do Campo tem como centralidade a produção digna da vida no campo, buscando, a partir do desvelamento das contradições sociais, um outro horizonte, um outro projeto de sociedade. A Educação do Campo surgiu para organizar a luta dos trabalhadores do campo e atender à formação escolar dos seus filhos.

Para tanto, compreendemos que o ensino de Geografia assume um papel de grande importância, principalmente no que concerne à possibilidade de transformar

as estruturas sociais. É com base nesse entendimento que buscamos dialogar com o ensino de Geografia, considerando o papel da disciplina no contexto do espaço rural de modo a contribuir para a superação da dicotomia campo-cidade e também confrontar o modelo de educação tradicional. Entendemos que uma das atribuições do ensino de Geografia na Educação Básica hoje consiste em pensar e entender o mundo e a sua organização, tarefa que desafia os docentes e torna os conceitos geográficos e a historicidade da ciência geográfica fundamentais.

Dessa forma, um ensino de Geografia crítico, que considere a perspectiva da educação do campo, precisa propor a emancipação dos sujeitos, contrapondo-se a visões romantizadas de campo. Isto é, o ensino da disciplina deve considerar as dinâmicas da escola do/no campo, resgatando a sua identidade e fomentando a criatividade dos alunos, bem como a instrumentalização da sua concepção acerca da realidade objetiva.

Em seguida, no capítulo “Análise do conceito de território e o ensino da Geografia na perspectiva da Educação do Campo”, abordamos o conceito de território, considerando a sua historicidade e como diferentes perspectivas se apropriam do conceito, atribuindo, assim, diferentes formas de interpretação da realidade. Na Geografia, destacamos a abordagem feita por Haesbaert (2010), a qual põe em relevo as perspectivas materialista, idealista, integradora e relacional de território. Também mencionamos Fernandes (2008), que propõe, sob a ótica da Geografia agrária, uma tipologia de territórios. De acordo com este autor, uma análise ampla do território só é possível a partir dessa tipologia, pois por meio dela torna-se possível compreender as multidimensionalidades do conceito. Também buscamos a contribuição de Milton Santos, por entender que a abordagem de território usado do autor é de grande importância para a análise da realidade e indispensável para o desenvolvimento de uma Geografia crítica.

No que concerne à articulação do debate com a Educação do Campo, destacamos a conflitualidade que nutre as relações no campo brasileiro. Fato que realça a pertinência de se partir do conceito de território no ensino de Geografia nas escolas do/no campo. Uma vez que o conceito, na especificidade da Educação do Campo, torna-se chave para a proposição de uma educação forjada pelos sujeitos do campo, tendo em vista a presença de relações de poder que determinam a existência de territórios em disputa.

Diante do exposto, articulamos a base conceitual desta pesquisa com o contexto pesquisado no capítulo “O ensino de Geografia no cotidiano da escola do campo”. Neste, apresentamos o cenário empírico do estudo e caracterizamos as escolas pesquisadas. Fazemos isso a partir do entendimento da centralidade do conceito de território para a compreensão da historicidade da Educação do Campo, bem como dos seus objetivos e desafios no que se refere as suas proposições contra hegemônicas.

Nesse sentido, apresentamos o contexto empírico, destacando que as escolas pesquisadas estão localizadas no município de Canguçu/RS e que possuem expressiva diversidade étnica, cultural, religiosa, social e econômica. Explicitamos, assim, a pluralidade da população rural, um dos fatores que justificam a necessidade de pesquisas que tenham como ponto de partida a Educação do Campo. Destacando, também, que o diálogo com os professores que atuam nas escolas inseridas no espaço rural torna-se imprescindível para o desvelamento das contradições presentes nas concepções de educação presentes no campo.

Ainda nesse capítulo, constatamos, a partir das observações e da entrevista, que a relação com as políticas públicas para educação ainda está distante da realidade docente e que muitos dos professores em serviço estão deslocados da sua área de formação. Acerca do ensino de Geografia, mesmo considerando a especificidade da formação das docentes ser em outra área, buscamos dialogar sobre o entendimento que elas têm quanto à disciplina com que trabalham nas escolas. Assim, estimulamos as professoras a dialogarem sobre suas compreensões de educação, acerca de sua atuação na sala de aula e, mais especificamente, sobre a disciplina de Geografia e o entendimento do conceito de território.

Por fim, no último capítulo – “Conclusões: perspectivas e desafios para o ensino da Geografia na Educação do Campo” –, depreendemos que ainda temos uma longa caminhada para que as conquistas das lutas do campo sejam efetivamente inseridas nos contextos escolares. Observamos que muitos desafios estão postos para o ensino de uma Geografia crítica no âmbito da Educação do Campo. De fato, percebemos que abordar os conceitos geográficos em aula não é uma tarefa fácil para as docentes pesquisadas, principalmente quando questionamos sobre o conceito de território. Entretanto, existem caminhos possíveis para orientar a educação nos trilhos de uma perspectiva crítica, desde que compreendamos que os alunos já possuem uma visão de mundo e que cabe à

escola respeitar e instrumentalizar esse olhar, de forma a buscar cumprir a sua função social.

Por isso, concluímos defendendo que somente a formação de professores pode proporcionar os instrumentos necessários ao trabalho docente. Diante do cenário conjuntural abordado pela pesquisa, ressaltamos a importância da formação continuada, tendo em vista que esta é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Instituição que, ao encarregar as professoras de outra disciplina que não aquela em que possuem formação acadêmica, deve prover o apoio teórico-metodológico necessário para que o trabalho das docentes seja desenvolvido com embasamento.

1 A EDUCAÇÃO NO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A especificidade da Educação do Campo no cenário das políticas públicas, enquanto conquista de direitos pelos sujeitos do campo, está expressa na luta forjada no âmbito dos movimentos sociais populares do campo, que contribui para com a inserção dessa modalidade de ensino na agenda política e na construção das políticas públicas. Destarte, a partir de uma discussão sobre a Educação do Campo, discorreremos acerca da relevância do debate atual em torno do ensino da Geografia, uma vez que este é realizado com a intencionalidade de compreender o papel da Geografia, enquanto disciplina escolar na escola no campo, desde a perspectiva da Educação do Campo.

1.1 Movimentos sociais populares do campo e a luta pelos direitos

Os movimentos sociais, não configuram uma unidade de pensamento, uma única teoria, mas são organizações que representam a resistência em sua diversidade, são a voz de diferentes grupos que implicam

[...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e sociais compartilhados pelo grupo (GOHN, 2000, p. 13).

Assim, como expressão da organização coletiva, esses grupos engendram suas ações e, no contexto atual, utilizam-se dos meios técnicos científicos informacionais para o fortalecimento da luta em movimento. E é esta característica que produz a identidade dos movimentos sociais a partir de interesses em comum, visando um novo projeto de sociedade e de educação. Ainda para Gohn (2007), os movimentos sociais de cunho progressista possuem como pauta uma agenda emancipatória, trabalham sobre aspectos da realidade social e desenvolvem propostas. Dessa forma, o trabalho acontece de modo interligado e tem como foco a resistência e a inclusão social.

Em termos de Brasil, assim como em outros países da América Latina, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela mobilização de diversos movimentos

sociais em resposta aos regimes ditatoriais. Nesses movimentos foi germinada a conquista de muitos direitos que estão inseridos no texto da Constituição Brasileira de 1988, podemos citar o direito à saúde, à educação, à seguridade social, à greve, ao trabalho, entre outros (GOHN, 2007).

Uma breve retomada histórica, principalmente a partir da década de 1990, permite observar que a sociedade brasileira vivenciou diversos movimentos sociais, como, por exemplo, a organização feita por estudantes que culminou com o *impeachment* do então presidente da república. De acordo com Gohn (2007), no início do século XXI, os movimentos sociais no Brasil engendram-se a partir de demandas específicas, a saber: as lutas pelas condições de moradia no meio urbano, oportunidade de participação político-administrativa, mobilizações de afronta ao desemprego, movimentos de apoio a causas sociais como a de moradores de rua e portadores de necessidades especiais, articulações entre os movimentos pela conquista de terra e infraestrutura nos assentamentos, organizações em prol da cultura de diferentes grupos sociais e o enfrentamento das políticas neoliberais e seus efeitos.

No espaço rural brasileiro as lutas pela terra e pela reforma agrária, de acordo com Fernandes e Molina (2004), promoveram mudanças importantes nos últimos trinta anos. Os movimentos sociais populares do campo produzem distintos territórios de disputas pelo acesso à terra, destarte, é no contexto dos processos de luta que os grupos sociais precisam ser fortalecidos por projetos políticos que dialoguem com a realidade social, econômica, ambiental e cultural na qual estão inseridos e é nesta perspectiva que a educação assume um importante papel no âmbito dos movimentos sociais populares do campo.

Ainda, Fernandes (2005) argumenta sobre a necessidade de reconceituar esses movimentos a partir de uma leitura mais geográfica. Para o autor podemos entender os movimentos sociais como movimentos socioespaciais e/ou movimentos socioterritoriais, visto que essa abordagem possibilita tecer uma melhor compreensão acerca da espacialização dos movimentos no território brasileiro.

Assim sendo, os movimentos socioterritoriais e/ou socioespaciais configuram-se a partir das fragmentações produzidas no espaço geográfico. De acordo com o autor referido os movimentos sociais possuem uma identidade sociológica, quando falamos em movimentos socioespaciais a relação é feita com os movimentos que produzem ideias. Há, então, uma apropriação social do espaço. Ao tratarmos dos

movimentos socioterritoriais entendemos, de antemão, que a existência de um território é necessária. As suas relações caracterizam a necessidade da modificação e ocupação e uso de espaços.

Os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios (FERNANDES, 2005, p. 31).

Para o autor, os movimentos socioterritoriais implicam processos de territorialização, bem como processos de desterritorialização. Assim, de acordo com Fernandes (2014), os movimentos socioterritoriais e os movimentos socioespaciais configuram-se como um mesmo sujeito articulado em prol das demandas e especificidades que têm em comum, isto é, o objetivo de transformar a realidade.

Segundo Fernandes (2005), no campo dos movimentos socioterritoriais figuram, em sua maioria, os movimentos camponeses que lutam pela terra. Assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pode ser compreendido como movimento socioespacial e socioterritorial, pois os trabalhadores que integram o movimento produzem modificações no território concomitantes com as relações sociais que estabelecem com o espaço, por isso:

Compreender esses processos é importante para superarmos pré-conceitos contra os sujeitos que lutam pela materialização de suas existências e são considerados, muitas vezes, como baderneiros, porque mexeram, entraram, penetraram em espaços de onde foram excluídos e que, por causa da desigualdade econômica e do controle social, não podem entrar (FERNANDES, 2000, p. 73).

Destacamos, dessa forma, a importância da contribuição dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para com a educação e vice-versa. Salientamos o MST pelo protagonismo do movimento em preocupar-se, desde o início da sua jornada, com a educação para os sujeitos do campo, sendo essa uma das suas mais importantes bandeiras, ao entender que:

[...] por meio da Educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 9).

Nesse sentido, consideramos necessário discorrer brevemente sobre os movimentos sociais populares do campo no Brasil, tendo como base a trajetória do MST. No contexto histórico brasileiro muitos foram os movimentos forjados pelas

situações de repressão vivenciadas pela sociedade em seus diversos momentos, em grande parte, suas demandas provêm de questões relacionadas ao espaço rural. Como exemplo podemos citar a Inconfidência Mineira (1792), que destacou-se como a mais significativa luta no período colonial. De acordo com Morissawa (2001), esse movimento não teve objetivos direcionados às camadas empobrecidas e nem mesmo fazia qualquer referência à liberdade dos escravos. Tal movimento buscava a independência de Minas Gerais mediante o inconformismo da elite diante da Metrópole. Nesse período, outros movimentos como a Conjuração Baiana (1798) e a Revolta Pernambucana (1817) tinham como demandas alguns interesses que beneficiariam as camadas mais populares, embora a liderança, ainda em sua maioria, fosse coordenada pelas elites do momento (MORISSAWA, 2001).

Já no Império, conforme Morissawa (2001), a Cabanagem (1835), a Revolta dos Farrapos, a Sabinada (1837) e a Balaiada (1838) caracterizaram-se por manifestações de caráter mais popular, com a participação ativa dos cidadãos. Embora a maior influência ainda fosse dos membros da elite que estavam insatisfeitos com o Império por diversos fatores: os altos impostos, o preço dos escravos, interesses dos latifundiários, entre outros. Também, no período do Império, a Revolução Praieira ganhou importante destaque no cenário político, pois tinha como objetivos a ampliação dos direitos, liberdade dos escravos e também da imprensa e uma possível reforma agrária, “tinham a intenção de distribuir as terras dos latifundiários com as famílias mais pobres” (MORISSAWA, 2001, p. 69) e almejavam o direito ao voto para todos.

Na esteira dos acontecimentos que marcaram a República, a partir de 1912 a Guerra do Contestado (1912 a 1916) destaca-se por ser um movimento de luta pela terra, assim como outros que eclodiram entre 1940 e 1950, mas que foram fortemente marcados pelo envolvimento de milícias armadas, chamando a atenção para os recorrentes episódios de violência no contexto do campo brasileiro (RIBEIRO, 2010). Apoiados pelo movimento comunista no Brasil em meados do ano de 1922 e com a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi implementada a Frente Popular, posteriormente Aliança Nacional Libertadora (ANL), lançada por Luís Carlos Prestes, um importante membro do PCB, mas o movimento acabou sendo interrompido pelo golpe de 1964 (MORISSAWA, 2001; RIBEIRO, 2010).

Posterior a esses eventos, em 1955, no nordeste do Brasil, um importante movimento surge a partir da revolta dos trabalhadores rurais contrários aos acordos

estabelecidos com fazendeiros, fundando-se, assim, a Liga Camponesa da Galileia (RIBEIRO, 2010). Esta influenciou o surgimento de outros movimentos pelo país. Em decorrência, cria-se a "União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) em 1954 pelo PCB" (MORISSAWA, 2001, p. 94). Este movimento tinha como objetivo estabelecer relações políticas entre operários e trabalhadores rurais e, com isso, espalhou-se por quase todos os estados brasileiros, à exceção do Rio Grande do Sul (MORISSAWA, 2010).

No Rio Grande do Sul, ainda segundo o autor mencionado, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) surgiu na década de 1950:

[...] para esse Movimento, que ao ser organizado reuniu 300 famílias de posseiros no município de Encruzilhada do Sul, eram considerados agricultores sem-terra o assalariado rural, o parceiro, o peão e também os pequenos proprietários e seus filhos (MORISSAWA, 2001, p. 94).

Cabe ressaltar, conforme Ribeiro (2010), que o Master influenciou o MST no que se refere às inspirações para a concretização do último, além de outros movimentos e organizações que estiveram e estão engajados nas lutas em prol dos sujeitos do campo e da cidade, buscando encontrar a unidade na diversidade. Neste sentido, destacam-se a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), que tem como centralidade a luta contra o machismo articulada à luta pelo socialismo (PALUDO; DARON, 2012). Outro movimento de grande representatividade é o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o qual possui como propostas a superação do modo de produção vigente e a busca pela "proteção da propriedade pública e a seguridade dos direitos aos atingidos pela construção dos empreendimentos" (ZEN e FERREIRA, 2010, p. 490). Além do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), movimento que tem como objetivos articular as ações relacionadas à agricultura para que estas cheguem até os agricultores, ou seja, busca contrapor-se às políticas agrícolas que privilegiam as grandes empresas exportadoras, seu o trabalho está em lutar contra o processo de expropriação do campo (GÖRGEN, 2012). Ademais, é claro, da atuação nacional da Via Campesina (FERNANDES, 2012).

Também na região sul do Brasil, principalmente na década de 1970, a introdução da soja nas propriedades rurais acelerou a mecanização e a modernização da agricultura, inserindo características do agronegócio às lavouras existentes. Juntamente com o desenvolvimento de uma agricultura capitalista voltada ao mercado externo, também foram construídas grandes hidrelétricas,

desapropriando pequenos proprietários de terras (MORISSAWA, 2001). Esses agricultores migraram para outros estados em busca de terra para trabalhar. Nesse período o governo federal buscava implantar diversos projetos de colonização, as chamadas fronteiras agrícolas, porém:

[...] por trás desses projetos de colonização havia, na verdade, a intenção de transferir mão de obra para o garimpo e para a extração de madeira na Amazônia. Os sem-terra excedentes (que não cabiam nos projetos) eram, além disso, usados para desmatar extensões de terras para as empresas de pecuária extensiva (MORISSAWA, 2001, p. 122).

Os trabalhadores que não foram para as chamadas fronteiras agrícolas acabaram se direcionando ao espaço urbano. No período mencionado o Brasil passava por um notável crescimento econômico em função da industrialização, era o “milagre brasileiro”, que começou a dar os primeiros sinais de crise no fim dos anos 1970, se estendendo por toda a década de 1980, a intitulada “década perdida”.

Stédile (2012) afirma que:

Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso os obrigou a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social do MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive (STÉDILE, 2012, p. 19).

De acordo com Morissawa (2001), “o MST teve sua semente plantada em 7 de setembro de 1979, ainda em plena ditadura militar, quando aconteceu a ocupação da fazenda Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul” (MORISSAWA, 2001, p. 123). A partir desse momento, surgiram outras lutas que foram ampliando-se, doravante com um objetivo maior, a reforma agrária.

A ocupação da fazenda Annoni, em 1980, representa o início da luta do MST. Localizada em Sarandi, no Rio Grande do Sul, a fazenda Annoni compunha-se de 9.500 hectares, sendo que seus proprietários estavam em litígio judicial com o governo que pretendia desapropriá-la, com o propósito assentar famílias atingidas pela construção da Hidrelétrica do Passo Real.

Ainda no início da década de 1980 diversas famílias, não havendo conseguido se estabelecer em assentamentos derivados de ocupações anteriores, decidiram acampar em um local denominado Encruzilhada Natalino, no cruzamento das estradas que levam a Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo, todos municípios localizados no estado do Rio Grande do Sul. Em menos de um ano, reuniram-se ali

mais de 600 famílias ao longo de quase dois quilômetros. Essa mobilização contou com o apoio de diversos setores da sociedade, como as Igrejas Luterana e Católica, o que fez tal fato tornar-se um dos maiores marcos na história do MST.

Essa história está pautada pelas lutas camponesas que ocorreram de forma isolada no sul do Brasil entre 1979 e 1981, período em que o país passava por episódios históricos marcantes, como a luta pela abertura política, o término da ditadura e as mobilizações operárias nas cidades.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra começa a se formar em outros estados simultaneamente, afirmando a coesão de seus propósitos nos vários eventos que reuniram novamente lideranças e apoiadores, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e alguns membros das Igrejas Católica e Luterana. “A partir de 1981, a CPT começou a promover debates e encontros entre as diversas lideranças da luta pela terra no país. Os principais períodos ligados à formação do MST” (MORISSAWA, 2001, p. 136).

Em 1982 ocorreu o Encontro Regional do Sul, no estado do Paraná, tendo como pontos de discussão não somente os movimentos dos trabalhadores sem terra existentes, mas também as causas e limites das suas lutas, o apoio e as alianças que compunham as suas articulações e a participação de sindicatos em prol da organização do MST (MORISSAWA, 2001).

O MST surgiu, oficialmente, em 1984, no 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel no Paraná; encontro que marcou a fundação e organização do movimento de trabalhadores rurais em escala nacional. As primeiras ações do encontro se pautaram na apresentação das lutas travadas pelos sem terra e da realidade dos camponeses. Assim, incluiu-se no nome do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a denominação “trabalhadores rurais”, possibilitando uma maior clareza com relação à origem e escopo do movimento (MORISSAWA, 2001). Logo, o MST passa a articular-se em diversos estados nos quais estabelece ocupações territoriais, resultando na elaboração de Congressos Nacionais dos Trabalhadores Sem terra.

Em 1985, realiza-se o 1º Congresso Nacional dos Sem Terra, onde as discussões apontaram que a reforma agrária só ocorreria se houvesse luta e ocupação. Por conseguinte, a palavra motivadora do Movimento foi “Ocupação é a única solução”. A partir desse momento histórico iniciaram-se as ações que se espalharam para todo o Brasil.

O sentido político da luta dos sem-terra não decorre das relações mais imediatas que eles mantêm, mas está no fato de porem a nu a sua comum situação de excluídos, devido à estrutura agrária vigente, e de exigirem do Estado medidas que lhes garantam o acesso à propriedade da terra e a sua reintegração econômica e social como pequenos proprietários. Os sem-terra não se defendem, mas tomam a iniciativa, ocupando áreas, e, sobretudo, organizando acampamentos. Criam situações de fato, obrigando o Estado a intervir, através de juízes, policiais, INCRA, políticos. A não ser nas ocupações os sem-terra não são hostilizados diretamente pelos grandes proprietários. A pressão destes é feita, sobretudo, através de suas organizações (GRZYBOWISK, 1987, p. 24).

No 2º Congresso Nacional dos Sem Terra, em Brasília, em 1990, o movimento estabeleceu alguns objetivos, entre eles destacam-se: fortalecer união entre operários e outros trabalhadores, informar sobre a reforma agrária, problematizar o seu plano de ações e reivindicar e expor a necessidade da reforma agrária.

Morissawa destaca que:

Nesse ano, a prioridade do MST era a criação de cooperativas nos assentamentos conquistados. Era preciso, portanto, organizar várias formas de produção, equipar os assentamentos com infra-estrutura necessária e ter uma política agrícola governamental especial voltada para os assuntos de reforma agrária (MORISSAWA, 2001. p. 147).

Três anos após as discussões levantadas no 2º Congresso Nacional, os objetivos ainda continuavam no papel. Razão pela qual o MST decide se organizar e ocupar Brasília para participar do 3º Congresso Nacional dos Sem Terra, propondo alguns objetivos básicos: levar a reforma agrária para o a opinião pública, expor suas demandas ao governo, delimitar suas prioridades e ser um espaço de formação política (MORISSAWA, 2001).

Em busca de decisões políticas mais definidas, realizou-se em 2000 o 4º Congresso Nacional do MST, tendo como lema “Por um Brasil sem latifúndio”. Nesse momento foram reafirmados os objetivos dos congressos anteriores e, de acordo com Morissawa (2001), inserem-se novos elementos, como, por exemplo, uma maior organização que visava à preparação de militantes para atuar nas ocupações. Visava, também, o fortalecimento de outros movimentos do campo, anular o modelo das elites que ameaçam o campo (agronegócio, multinacionais, monopólios), propor o desenvolvimento de políticas em acordo com os seus objetivos e estabelecer uma aliança entre o campo e a cidade.

A partir desses e de outros congressos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se difundiu por todo o país, tornando-se um movimento de suma importância no cenário brasileiro (RIBEIRO, 2010), com um firme propósito de lutar

pela terra na terra. Desde o início da luta pela reforma agrária até o presente momento, o MST possui um longo histórico de mobilizações, sendo a ocupação de propriedades uma das características mais marcantes em sua trajetória. “A ocupação é para o MST uma ação voltada a abrir um espaço de luta e resistência. Com ela se cria uma condição de enfrentamento. Ao realizá-la os sem terra conquistam a possibilidade de negociação” (MORISSAWA, 2001, p. 132).

Ainda nesse sentido, o autor alerta para o fato de ocupação não ser sinônimo de invasão, pois, segundo ele:

Na maioria das vezes, a imprensa usa a palavra **invasão**, em vez de **ocupação**, para designar a entrada e o acampamento dos sem-terra dentro de uma fazenda. É preciso que fique claro que a área ocupada pelos sem-terra é sempre, por princípio, **terra grilada, latifúndio por exploração, fazenda improdutivo** ou **área devoluta** (MORISSAWA, 2001, p. 132, grifos do autor).

O mesmo autor ainda destaca que:

[...] existem profundas diferenças entre **invadir** e **ocupar**. Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem a sua **função social** (MORISSAWA, p. 132, grifos do autor).

A ocupação também se estende para além das propriedades no campo, a exemplo dos prédios públicos em que atuam autoridades envolvidas nas reivindicações do movimento: “a intenção é expor ao público que esses órgãos não cumpriram os compromissos assumidos e negociar uma solução” (MORISSAWA, 2001, p. 202).

Os acampamentos resultam da ocupação de uma determinada propriedade que se encontre judicialmente irregular, ou seja, inutilizada para agricultura, devendo ser destinada à reforma agrária, conforme o artigo 2º da Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993: “A propriedade rural que não cumprir a função social prevista no art. 9º é passível de desapropriação, nos termos desta lei, respeitados os dispositivos constitucionais e destinada a reforma agrária” (LEI Nº 8.629. ART. 2º).

O art. 9º da Lei nº 8.629 trata das terras públicas e preestabelece que a função social da terra é exercida quando a sua utilização é coerente e apropriada, sendo assim, deve garantir o bem estar dos proprietários e trabalhadores atendendo as suas necessidades básicas. Ainda, deve-se considerar a preservação do meio natural e a manutenção do equilíbrio ambiental, assegurando a qualidade de vida das populações vizinhas.

No primeiro momento, essa forma de luta (ocupação) pode ser provisória, pois tem como principal objetivo chamar a atenção da sociedade e das autoridades para as suas reivindicações. Embora o acampamento possa também se revestir de uma duração mais prolongada, quando transcorre um longo período no aguardo de terra para que as famílias sejam assentadas, fortalecendo a palavra de ordem do movimento que é a resistência. Também são formas de luta do movimento as vigílias que acontecem como manifestações que se destacam pela disciplina dos participantes que utilizam a simbologia (MORISSAWA, 2001).

Desde o início de sua história, o MST vem criando símbolos que expressem a sua luta, estes são expressões da mística que constitui o imaginário do MST, assim:

Nas lutas sociais existem momentos de repressão que parecem ser o fim de tudo. Mas aos poucos, como se uma energia misteriosa tocasse cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta recomeça com maior força. Essa energia que nos anima a seguir em frente é o que chamamos de 'mistério' ou de 'mística'. Sempre que algo se move em direção a um ser humano para torná-lo mais humano, aí esta se manifestando a mística (MORISSAWA, 2001, p. 209).

Segundo Gohn (2007), "a mística é descrita como o processo pelo qual se vivencia no presente um sentimento relativo às conquistas que haverão de ser construídas historicamente mediante o processo de luta" (GOHN, 2007, p. 115). As ações de expressão do movimento reafirmam a identidade do mesmo, pois fortalecem a sua continuação e expansão pelo país.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra está presente em aproximadamente 24 estados brasileiros. Contudo, não basta somente estar assentado: é preciso que as políticas públicas viabilizem as condições mínimas para se produzir na terra e viver nela. Por conseguinte, O MST luta por políticas que garantam a todos, em especial à população mais carente, investimentos que venham a eliminar a miséria, as desigualdades sociais, buscando atender as necessidades básicas dos assentamentos.

Neste sentido, o movimento traz como uma das principais prioridades a educação, pois a conquista da terra não é o suficiente para os assentados produzirem suas vidas socioterritorialmente. É necessária uma ferramenta que instrumentalize os integrantes do movimento para a continuidade da luta. Portanto, a Educação do Campo torna-se fundamental para o MST,

Evidencia-se, com isso, o compromisso do movimento com a erradicação do analfabetismo e também com a formação política e profissional dos seus integrantes.

O que contribuiu com o surgimento do Setor de Educação do MST, no acampamento da Fazenda Annoni, onde uma equipe de professores formou-se espontaneamente no intuito de educar as crianças do acampamento (MORISSAWA, 2001).

A partir de então, os setores responsáveis pela educação no MST não só têm almejado a capacitação dos seus professores para atender as particularidades da demanda verificada nos assentamentos e acampamentos. Mas também têm buscado o apoio de entidades e pessoas que comunguem dos princípios educacionais do movimento, guiando-se por concepções educacionais que visam à transformação social, à educação de classe, à educação para o trabalho, além de um processo permanente de formação das várias dimensões humanas.

Destarte:

A formação de novos sujeitos sociais exige, no trabalho com a totalidade do ser humano, uma organização escolar que a promova; em outros termos, o tipo das relações estabelecidas precisa levar à experimentação de outras bases nas relações humanas de efetiva democracia e participação, solidariedade e autonomia. Entende-se, portanto, que os sujeitos que compõem a escola – educandos, educadores, comunidade – deverão ser ativos em fazê-la (DALMAGRO, 2011, p. 46).

Nesse sentido, a educação tem o sentido de organizar a luta do movimento e de promover a conscientização dos trabalhadores, a partir de um entendimento de educação enquanto direito a ser ofertado no lugar em que se vive. Assim, foi preciso ultrapassar as barreiras e fazer pontes com outras comunidades a fim de organizar coletivos de educação que afirmassem a legitimidade do processo e contribuíssem com a pressão por políticas que atendessem as demandas do campo. Mais precisamente, no que concerne à educação, segundo Caldart (2012), foi nesse processo que o movimento chegou à Educação do Campo, desenvolvendo uma proposta de educação própria para o campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao estabelecer um projeto educacional, busca associar o trabalho à educação com uma proposta de escola que vá ao encontro das especificidades do espaço rural em que a relação entre teoria e prática esteja no centro da discussão, para assim garantir o “direito a educação básica e construção de uma escola, uma pedagogia e de metodologias e práticas educativas adequadas à realidade da vida rural e dos assentamentos” (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Assim, “na proposta educacional do MST, a auto-organização dos estudantes também se liga a formação dos militantes e mesmo, mais amplamente, à formação para apropriação crítica e ativa no mundo” (DALMAGRO, 2011, p. 71), a educação forjada no movimento busca contrapor-se ao modelo educacional.

No contexto atual, o MST, configura-se como a expressão mais contundente de que o campo está vivo e em movimento (CALDART, 2012). O movimento questiona o arcabouço social e a cultura que compõe a sociedade e, desse modo, também lança seus questionamentos sobre as estruturas educacionais e as “concepções pedagógicas, as visões que os educadores têm do campo, há um movimento pedagógico, há uma dinâmica social e cultural no campo” (CALDART, 2012, p. 14). Por isso, o MST é mais do que escola.

Nesse sentido, Ribeiro (2010) analisa que os movimentos sociais são “portadores de um novo projeto popular de sociedade e de educação [...] diante da realidade histórico-geográfica a diversidade de interesses que os identificam e os diferenciam são muito amplas” (RIBEIRO, 2010, p. 29). Os movimentos sociais entendidos, por conseguinte, enquanto sujeitos políticos coletivos com a luta de classes enraizada no cerne das suas demandas.

1.2 Educação do Campo: luta dos movimentos sociais concretizada na política pública

A Educação do Campo, discutida no âmbito acadêmico, coloca em debate a sua formação e consolidação, sendo estes pontos de grande relevância para o entendimento dessa modalidade enquanto resultado das lutas dos movimentos sociais populares do campo. Portanto:

Não existe outra fonte de nascedouro da Educação do Campo, embora diversas pessoas e instituições tenham se apropriado dessa ideia, mas jamais se apropriarão do movimento de luta e resistência que marca a identidade camponesa no seu fazer-se do dia a dia que possibilita a todos nós compreendermos o Paradigma Originário da Educação do Campo. Esta luta é uma sementeira. Plantamos nos campos dos desafios as esperanças e as resistências (FERNANDES, 2012, p. 15).

Nesse sentido, Caldart (2012), também em acordo com Fernandes, enfatiza que há um esforço na constituição da Educação do Campo. Esforço que está, ainda hoje, também associado às “lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária” (CALDART, 2012, p. 259). A autora destaca, mormente, a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra na luta por uma educação para os trabalhadores do campo em sua diversidade.

Isto posto, Molina (2012) faz referência a uma “tríade” composta por: Educação – Campo – Política-Pública. Segundo a autora, tais elementos estariam ligados pela sua materialidade, configurando-se enquanto marco legal na luta coletiva do campesinato para fazer valer os direitos positivados, que assim seriam “estratégias de intervenção” (MOLINA, 2012, p. 452).

A Política-Pública, em uma sociedade dividida em classes sociais, deveria expressar a ação do Estado na garantia de direitos no âmbito cultural, social e político. No entanto, o que se verifica, conforme o escrito anteriormente, é que as políticas públicas são resultantes das lutas sociais, tanto para se constituírem em leis, quanto para serem implementadas. A educação, nessa perspectiva e para contribuir nesse processo, precisa atuar em conjunto com as perspectivas emancipatórias, ou seja, buscar criar possibilidades de construção de conhecimento, de tomada de posição, de instrumentalização política e concepção de mundo. Dessa forma, estaria contribuindo para com o campo, para além de tomá-lo como *locus* de uma política de desenvolvimento orientada para o crescimento econômico e avanço tecnológico ou, mesmo, como um apêndice do espaço urbano; mas sim como um espaço de contraposição, de fortalecimento dos movimentos sociais, de seguridade da preservação da sua diversidade e manutenção e potencialização do trabalho e da cultura ali existentes.

Em que pese a compreensão dessas questões, consideramos pertinente uma breve retomada da historicidade da Educação direcionada para o espaço rural brasileiro. É preciso salientar, então, que somente a partir dos anos 1920 a educação para os sujeitos do campo assume a centralidade das discussões e debates acadêmicos, assim como na sociedade, principalmente em função do aumento do movimento migratório interno no país (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011). Anteriormente, a escola ofertada aos sujeitos no espaço rural se caracterizava por sua descontinuidade e desordenamento, não existindo uma legislação que embasasse a sua organização. Assim, a escola contemplava a demanda da elite no momento, fato que não mudou com o advento da Nova República (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011).

Nesse período – Nova República (1930) – consolida-se o que diversos autores denominaram de “Ruralismo Pedagógico”², o qual buscava uma escola rural voltada para os interesses regionais, com o objetivo de desenvolver o espírito brasileiro ruralista apoiado pelas escolas técnicas, formando cidadãos com aptidões para o trabalho racional no “amanhã dos campos” (CALAZANS, 1993, p. 174).

O “Ruralismo Pedagógico refere-se a uma corrente de pensamento influenciada pelas discussões promovidas pelos chamados pioneiros da Nova Escola, iniciada nos anos de 1920” (CALAZANS, 1993, p. 176). Em consonância com as orientações dessa corrente, foram implantados programas de extensão rural e currículos específicos para as escolas rurais com o objetivo de conter o êxodo rural.

Com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, no período do Estado Novo, o professor rural passa a dever apresentar o campo como um lugar de plenitude, propício a uma excelência de vida; em contrapartida ao urbano, que se caracterizava por carregar uma imagem atribuída à marginalidade, evidenciando o caráter dualista que determinava uma separação entre ambas as categorias. A ideia central pautava-se no pressuposto da necessidade convencer o homem a permanecer no campo (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011).

Na constituição de 1937 destaca-se a importância da educação profissional no âmbito da indústria que começava a surgir, a educação sendo considerada dever do Estado para com as classes mais empobrecidas (BRASIL, 2001). No mesmo período, regulamenta-se o ensino profissional com a proposição de uma reestruturação mais ampla no ensino, tendo em vista a inexistência de diretrizes que orientassem a educação escolar em níveis e modalidades no sistema nacional e ainda sem nenhuma discussão sobre uma educação que contemplasse as escolas, até então, rurais (BRASIL, 2001).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, e durante a redemocratização brasileira, a educação para a população que reside no espaço rural tem continuidade através de diversos projetos. Entre eles, destacamos a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), a qual buscava

² O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação para o trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da educação. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para muitas populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETTO, 2003, p. 11).

o “desenvolvimento de regiões campestres com a criação de programas de extensão de Centros de Treinamentos para professores” (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011). Os programas criados pela CBAR tinham como finalidade o controle do êxodo rural e o estímulo ao desenvolvimento econômico das comunidades rurais.

A constituição de 1946 traz consigo os princípios defendidos pelos pioneiros da educação, isto é, “descentralizar sem desresponsabilizar a união pelo atendimento escolar” (BRASIL, 2001, p. 9). Também cabe destacarmos que, nesse sentido, a educação para os povos do campo esteve em muitos momentos à mercê de instituições privadas agrícolas, colocando como obrigatório a oferta do ensino aos seus funcionários e dependentes. Porém, não conseguiu atingir todo o contingente populacional do espaço rural, conforme texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2001).

O alto índice de analfabetos evidenciava o fracasso da educação rural, o que fundamentava a ideia defendida pelo “ruralismo pedagógico”, que sugeria uma escola que atendesse à demanda rural associando o processo formativo à produção agrícola, para que os filhos dos agricultores permanecessem no campo. “O objetivo era aparelhar-se convenientemente para adequar-se as novas formas assumidas pela dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil” (RIBEIRO, 2010, p. 166).

O processo de industrialização caracteriza-se pela intenção de preparar os sujeitos do campo para a subordinação ao modo de produção capitalista, o que evidenciava seus “contornos mais definidos, combinado com a expulsão da terra e com a formação da mão de obra para as indústrias nascentes” (RIBEIRO, 2010, p. 166). Ainda cabe destacar que:

Uma abordagem histórica da educação rural permite captar um movimento contraditório; de um lado, observa-se que nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades (RIBEIRO, 2010, p. 173).

Tal fato é confirmado pelos dois momentos da educação rural em que, conforme Calazans (1993):

O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, os países formularam políticas públicas de controle aos conflitos sociais, tanto rurais quanto urbanos, como tentativa de resposta à ‘questão social’ provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano (CALAZANS, 1993, p. 24).

O segundo momento, de acordo com Ribeiro (2010), corresponde aos anos 1950 e 1960, sendo concomitante ao processo de substituição de importações “associado ao projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada” (RIBEIRO, 2010, p. 173).

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola rural foi um instrumento bastante significativo para a expansão do capitalismo no Brasil, acompanhando a desconstrução do modo de vida dos trabalhadores rurais, principalmente no que diz respeito ao trabalho, aos saberes construídos historicamente e a sua cultura. Aliado a essa perspectiva, em 1950, realizou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Não obstante, mesmo com o trabalho da CBAR e da CNER, os anos que seguiram foram marcados pela intensificação do êxodo rural, embora houvesse a convicção de que a educação pudesse conter os problemas relacionados à migração das populações para o espaço urbano. Essas novas ideias aprofundaram o afastamento dos povos do campo de sua realidade, pois a proposta de uma educação regionalizada não dialogava com a realidade dessa população, não só desconsiderando a sua cultura e seus valores, mas também evidenciando a rigidez dos projetos destinados ao espaço rural (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011). Ainda, no mesmo sentido, e em conformidade com Rodrigues (1991), ressaltamos que:

A escola rural está profundamente distanciada da realidade do trabalho e da vida dos agricultores, uma vez que a educação tem sido utilizada pelas classes dominantes para manter a classe trabalhadora rural subordinada aos seus interesses. Por essa razão, ‘a escola rural continua hoje, como sempre esteve, a mercê de modelos urbanos, distante, muito distante as necessidades do trabalho e da produção de vida camponesa e até mesmo de seus valores básicos mais profundos’ (RODRIGUES, 1991, p. 36).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 favoreceu, em parte, os projetos que vinham sendo propostos para as escolas rurais brasileiras, deixando a educação rural a cargo das administrações municipais. Estas, por sua vez, não contavam com grandes recursos, o que implicava na falta de infraestrutura das escolas. A referida lei contribuiu para a “manutenção da dicotomia da formação de professores para o campo e para a cidade” (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 113), reforçando a visão de que o homem do campo não precisava de escola, pois, “para plantar não é necessário saber ler e escrever com fluência tampouco ser proficiente nas ciências e na matemática” (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 113).

Diante do contexto histórico da educação brasileira, observamos que até o período de redemocratização (1985), as escolas rurais haviam sido contempladas apenas por políticas de ensino. É a partir da Constituição Federal de 1988, que a pauta passa a ser a educação, mesmo não citando diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 da Carta Magna prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

Para Mancebo (2009), a Constituição de 1988 é um marco importante, pois marca a ruptura com um modelo ditatorial que minimizava os direitos dos cidadãos. Na visão do autor, é a partir deste período que os movimentos sociais encontram espaço para reivindicar os direitos garantidos por lei, pois o golpe de 1964 foi vivenciado como uma mudança no pensamento educacional, que impôs restrições aos segmentos educacionais e também à população. Educadores, lideranças e movimentos sofreram com a repressão, com o exílio e com as intervenções nas instituições educacionais. Ainda, para o autor, “é nesse contexto de reestruturação da democracia do país, de preocupação com o seu desenvolvimento econômico e com a realização de direitos já garantidos legalmente, que a educação inicia uma nova fase” (MANCEBO, 2009, p. 178).

Por outro lado, é somente no conteúdo da LDB nº 9.394/96 que educação *no* e *do*³ campo vai ser mencionada. O referido documento desprende a escola rural da escola urbana e sinaliza que o planejamento deve estar atrelado à vida rural, propondo uma adequação do ensino às especificidades da vida do campo, respeitando os tempos e espaços escolares, conforme propõe o artigo 28 desse documento. Este serviu como propulsor para a elaboração, mais tarde, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Contudo, ainda não assegurava as condições básicas para a organização das escolas nas comunidades rurais. Não obstante, a abordagem dos textos à educação escolar do campo ainda é bastante periférica (BRASIL, 2001).

A Educação do Campo precisa atuar no sentido de contrapor a associação da imagem do campo à “[...] ideia de atraso e de homem culturalmente atrasado aliam-se a uma imagem bucólica do mundo rural que exalta a ingenuidade e rusticidade do

³ **No** campo refere-se ao lugar e **do** campo a uma educação dos trabalhadores, com efetiva participação dos mesmos.

campônio em relação à degradação moral do cidadão” (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 115).

A presença dos movimentos sociais do campo influencia diretamente no sentido de superar a concepção de educação rural. Assim, a Educação do Campo, com o propósito de construir uma escola engajada em um projeto popular, vem ressignificando a teoria e a prática da educação no campo. Dessa forma, realizam-se conferências em âmbito nacional a partir do “Movimento Nacional por uma Educação do Campo no Brasil tendo como sujeitos as organizações e os movimentos sociais populares do campo” (MUNARIM, 2008, p. 58).

No ano de 1997 ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), por iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sendo que as discussões deste encontro esboçaram a necessidade de um debate mais amplo sobre a educação dos povos do campo. Para tanto, em 1998, aconteceu a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a qual contou com o apoio de diversas organizações, como o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Reafirmando a pertinência da luta por políticas públicas e um projeto educativo adequado à demanda dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, o evento estabelece um novo referencial para a discussão e mobilização popular. A partir de então, a denominação Educação do Campo foi ratificada na Segunda Conferência Nacional de 2004, substituindo, assim, o termo Educação Rural (CALDART, 2012). A Educação do Campo diferencia-se da Educação Rural, pois o termo rural remete às:

[...] políticas, teorias e práticas que orientam o modelo escolar adotado para as populações que produzem suas vidas em torno da agricultura familiar, do extrativismo e da pesca. Este modelo se caracteriza pela precariedade física, pedagógica e administrativa. O termo Educação do Campo se articula com projetos que visam superar esta situação bem como criar outras possibilidades de fazer a escola (ROCHA, 2010, p. 394).

Em 1998 também foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo este uma política pública que visa contemplar os sujeitos da Reforma Agrária. O programa “instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal por meio da participação e da multiplicação.” (CALDART, 2012, p. 631). Para a autora, a ressignificação está atrelada às especificidades demandadas da população e a sua

multiplicação busca ampliar o próprio programa, ou seja, ir além de alfabetizar e formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho.

Molina (2012) enfatiza a importância histórica do referido programa, sendo este também legítimo enquanto política de Estado no que diz respeito à viabilização do acesso à educação formal pelos sujeitos das áreas de Reforma Agrária, bem como se caracteriza por ser considerado como estratégia de democratização da escolarização (MOLINA, 2012, p. 457).

É o Decreto nº 7.352 de 2010, do Ministério da Educação, que delibera sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e que também estabelece alguns parâmetros no sentido de reforçar a necessidade de ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior para os sujeitos do campo. O documento está ancorado em alguns princípios, como o respeito à diversidade e às especificidades do espaço rural, incentivo à construção do projeto político pedagógico, o desenvolvimento de políticas, a valorização da identidade da escola através de projetos pedagógicos e também o controle social da qualidade da educação (BRASIL, 2010).

Na Segunda Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, foi incorporada a agenda de lutas dos movimentos sociais e sindicais, envolvendo diversas entidades e órgãos públicos (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011). Também foi discutida a concretização de uma política pública permanente para a Educação do Campo, alicerçada em objetivos como: garantir a universalização do acesso à Educação Básica, estender o acesso dos povos do campo à Educação Superior, valorizar a formação dos educadores e respeitar a especificidade da população local e os seus sujeitos (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011). Essa ideia vem a ser reforçada:

[...] a Educação do Campo nasceu como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo, visto que a educação do campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, p. 259, 2012, grifos da autora).

No que tange à trajetória da Educação do Campo, a autora ainda destaca que:

O desafio de ocupação da escola pelos trabalhadores está presente também no movimento originário da Educação do Campo, que inclui um esforço entre diferentes organizações e movimentos sociais camponeses para ampliar a luta pelo acesso e para pensar os objetivos e conteúdos principais de um projeto educacional da classe trabalhadora do campo em nosso tempo histórico, tendo no horizonte um novo projeto de sociedade, de ser humano (CALDART, 2011, p. 69).

A Educação do Campo no cenário da educação brasileira se propõe como uma educação emancipatória e atua no sentido de superar as relações sociais capitalistas (CALDART, 2009). Com a intenção de contrapor-se à concepção vigente de educação, a Educação do Campo

[...] engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Esse confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido, social e humanamente, no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político – Movimento dos Sem Terra (MST) – que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

É nesse sentido que compreendemos a relação entre Educação do Campo e movimentos sociais, são esses os movimentos que buscam a

[...] superação de fatores que aprofundam desigualdades regionais e dificultam o acesso e permanência das pessoas à escola, dentre eles: ausência de escolas; formação precária dos professores; dificuldade de acesso aos materiais didáticos; conteúdos escolares descolados da prática social (SOUZA, 2010, p. 443).

Para tanto, cabe pensar o campo como um espaço de produção de vida, de relações e de organizações, entendendo a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade, pois “conforme proposto pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01 de 2001, torna-se fundamental para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas” (SILVA, 2006, p. 61). Na mesma direção apontam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 36/2001), ressaltando que:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

Esse parecer sinaliza que o ensino das escolas do campo necessita superar a visão romantizada do espaço rural, bem como a dualidade entre campo e cidade, considerando que o campo não deve ser marginalizado em relação ao espaço urbano. Concomitantemente, ressalta a importante atuação dos movimentos sociais do campo na construção de projetos que estejam articulados as suas especificidades e, no concernente às condições que possibilitem uma educação inclusiva, que contribua com a formação dos sujeitos do campo na direção da compreensão e análise da sua realidade (BRASIL, 2001).

Assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas Básicas do Campo (PARECER 36/2001), instituem a universalização do acesso da população à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Art. 3º). Também, preconizam o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável (Art. 4º), contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Art. 5º) (BRASIL, 2001).

As demandas oriundas dos movimentos sociais poderão ser inseridas nos componentes curriculares das políticas educacionais mediante o respeito a educação escolar (Art. 9). O projeto institucional das escolas do campo busca garantir a gestão democrática construindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Art. 10). Consolidando, dessa forma, a autonomia das escolas, o fortalecimento dos conselhos (Art. 11) e promovendo o aperfeiçoamento dos docentes (Art. 12). Além disso, o projeto visa garantir a melhoria das condições de vida e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Art. 13), levando em consideração as especificidades do campo tanto no que concerne à estrutura física quanto às características singulares da população que ali reside (Art. 15).

As diretrizes estabelecem a identidade da escola do campo a partir da sua diversidade, como exposto em Brasil (2001):

Parágrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p. 22).

Cabe, então, retomar o entendimento da Educação do Campo como uma prática social, visto que a sua origem nos movimentos sociais tem como pilar a luta coletiva dos camponeses por trabalho, soberania alimentar, educação, cultura e território; enquanto expressões legítimas oriunda das lutas que direcionam a educação como uma totalidade, caminhando para a sua universalização (MOLINA, 2012).

Em suma, a Educação do Campo é um conceito e prática ainda em construção que, para Caldart, está relacionado à “realidade que a produziu [...] e com a realidade que esta por vir” (CALDART, 2012, p. 257). Ao mesmo tempo, a Educação do Campo também é produzida por uma prática social que fundamenta a mudança, como ainda realça Caldart (2012, p. 257), é uma “consciência de mudança”, materializada pelas relações sociais que constituem a sua historicidade. Portanto, a Educação do Campo é uma educação forjada no âmbito das lutas sociais pelos seus sujeitos históricos, tendo os movimentos sociais do campo como os principais responsáveis pela afirmação e seguridade de tal modalidade de educação no contexto da elaboração de políticas educacionais adequadas às especificidades do espaço rural brasileiro como um todo.

A Educação do Campo, no que concerne à práxis pedagógica, está atrelada à “formação humana e a produção material de existência” (CALDART, 2012, p. 262). Pensando uma educação dos trabalhadores com vistas a uma formação integral dos sujeitos, não com o objetivo de formar mão de obra para o modo de produção capitalista, mas sim para a sua superação (CALDART, 2012).

Assim, concordamos com a autora quanto à necessidade da educação contrapor-se à formação alienadora do capital, devendo estar em consonância com a produção da vida dos sujeitos e articulada com a construção do conhecimento em prol da transformação da realidade por esses sujeitos em coletivo.

1.3 O Ensino de Geografia nas escolas do campo: algumas discussões

As perspectivas atuais em torno da educação pública têm posto em xeque os desafios e possibilidades para a construção da escola necessária à formação dos sujeitos com vistas à transformação da realidade. Em razão de compreender que tal discussão deve atentar para não cair em um vazio discursivo, tomamos como imprescindível a compreensão efetiva do papel do ensino de Geografia no âmbito escolar e da ciência geográfica para o desvelamento das máscaras sociais, conforme destaca Moraes (2013). O que coloca a questão enunciada por Santos (1979): “como atingir uma Geografia mais comprometida com a problemática social?” (SANTOS, 1979, p. 41).

A Geografia moderna, sistematizada enquanto ciência no século XIX, passou, ao longo dos tempos, por diversas transformações, mormente no que diz respeito ao seu objeto de estudo, aos debates que têm influenciado na caminhada e formação dos geógrafos e às investidas dos sistemas hegemônicos. Apresentando-se, ainda hoje, relativamente dicotomizada, com reflexos que podem ser observados na institucionalização da Geografia escolar.

A institucionalização da Geografia brasileira, enquanto disciplina autônoma no currículo escolar, ocorre a partir da segunda metade do século XIX, com o objetivo de discutir as ideias nacionalistas, dentre eles o sentimento de pertencimento do povo à jovem república. Assim, a Geografia escolar deveria exaltar as riquezas do território e ignorar as contradições que conformavam a realidade dos sujeitos que produziam e reproduziam este espaço. Ainda no mesmo período, fazia parte dos ideários das elites dominantes um projeto de escola padrão para o restante do país com a intencionalidade de estabelecer um paradigma educacional a ser seguido (MORAES, 2009).

Na década de 1930, a Geografia escolar ganha outra dimensão. Em 1929 funda-se o Curso Livre Superior de Geografia, visando estabelecer condições para que o ensino de Geografia atuasse no sentido da nacionalização. Segundo estudos de Moraes (2009), diversos autores consideram tal período fundamental para a expansão da Geografia como disciplina, principalmente pela normatização dessa disciplina no ensino em âmbito nacional. Outro aspecto importante foi a criação de órgãos como a Associação dos Geógrafos Brasileiros em 1935 (AGB), a fundação do Conselho Nacional de Geografia (1937) e, posteriormente, a criação do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1939.

A partir de sua institucionalização, a Geografia afirma-se como ciência e disciplina, contando com a influência de docentes da Escola Francesa. Há também, no mesmo período, a necessidade de superar a Geografia enciclopédia e aproximar-se de uma Geografia científica. Assim, sob inspiração da escola de Vidal de La Blache, a Geografia assume-se como clássica, uma disciplina que vai caracterizar-se pelo positivismo. O ensino apoiou-se em aspectos descritivos e de memorização; o objetivo era uma Geografia neutra e ao mesmo tempo científica. Aqui a relação homem-natureza não encontra espaço, o homem estava à parte da natureza, e as questões político-econômico-sociais eram desconsideradas (MOREIRA, 2014).

Oliveira (1994) esclarece que o embate teórico e metodológico que se desenvolve na Geografia está travado nas deficiências deixadas pela Geografia Tradicional, oriunda do positivismo clássico, e que esse embate é também travado por outras ciências. Trata-se de um debate calcado na necessidade de desvelar qual o *status* científico das ciências humanas, mediatizado pelas discussões suscitadas por teóricos das mais diversas correntes, amparados pela questão de que se as ciências humanas têm sua origem nas derivações das ciências da natureza, então não possuem *status* científico.

Para Moreira (2014), os anos que seguem representam, no cenário do ensino de Geografia, fortes mudanças. A revolução teórico-quantitativa acena para as mesmas e a perspectiva da crítica à Geografia clássica atenta para a revisão dos conteúdos, mas os objetivos permanecem inalterados: o destaque das riquezas naturais do país e a memorização.

Nesse sentido, de acordo com Moreira (2014), o contexto político brasileiro que culminou com o golpe de 1964 contribui para a afirmação dessa perspectiva, pois o ensino de Geografia foi tomado como ferramenta de ideologização do governo militar, sendo adequado às questões de segurança e desenvolvimento do país para o regime. Vesentini (2008) destaca que nesse período os currículos escolares estavam envoltos de um caráter racionalista e compartimentalizado do conhecimento.

No entanto, por volta de 1970, o ensino de Geografia passa a se apresentar, aos olhos do governo militar, como perigoso e possivelmente responsável por suscitar questionamento e contestação. Para não correr tal risco, em 1971 a disciplina é incorporada nos currículos escolares dentro da disciplina de Estudos

Sociais, descaracterizando-se, assim, as disciplinas de História e Geografia por meio da Lei nº 5.692/71 (VLACH, 2004).

Conforme Vesentini (2008), no final da década de 1970 a Geografia desponta novamente no âmbito das discussões acadêmicas, porém sob a perspectiva de uma Geografia crítica, conduzida a partir dos movimentos que buscavam a redemocratização do país. Assim, a retomada das discussões culminou nas geografias críticas, resultado das diferentes correntes teóricas que embasavam a busca por um ensino de Geografia comprometido com a cidadania e com as lutas por direitos.

Assim, o que busca-se é a crítica da Geografia clássica e a instituição de novas possibilidades de análise dos conceitos de espaço, paisagem e território. De acordo com Moreira (2012), a Geografia consolida-se como a ciência do espaço, expressando, com isso, a relação indissociável entre espaço e sociedade e buscando estabelecer uma relação dialética entre homem e sociedade. Para tanto, a Geografia crítica toma como objetivos centrais desvelar as contradições sociais, o discurso ideológico, bem como a relação homem-natureza. Sobre o assunto, Moraes (2002) afirma que:

[...] A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Enfim, é uma unidade ética (MORAES, 2002, p. 127).

Para o autor, isso se deve às possibilidades de análise da Geografia, pois na perspectiva crítica, embora haja influência de diversas linhas de pensamento, há um interesse comum: o discurso crítico, imbuído de um enfrentamento ideológico hodierno frente à “luta de classes na sociedade capitalista” (MORAES, 2002, p. 127). Moraes (2002) faz um alerta quando discute a necessidade do cuidado para que não se caia em uma crítica vazia. Para ele, a construção de uma Geografia centrada em uma luta contra hegemônica deve ser basilar. Salienta, ainda, a centralidade impreterível do trabalho que esteja ancorado na luta coletiva, com vistas à superação da sociedade capitalista.

Segundo Moreira (2009):

O centro geográfico do problema é a relação homem-meio. E a forma espacial como esta relação existe. A relação homem-meio sob o capitalismo apresenta-se antes de mais como contradição capital-trabalho. No plano abstrato, homens entram em relação com a natureza para transformá-la em produtos. No plano real o trabalho é um processo de produção/reprodução de mercadorias, por estas conterem em germe a reprodução ampliada do capital (acumulação de capital) (MOREIRA, 2009, p. 33).

Nesta perspectiva, a relação homem-meio é o alicerce epistemológico da Geografia: “a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada da paisagem, do território e do espaço” (MOREIRA, 2013, p. 116). Assim, a paisagem, o território e o espaço compõem uma tríade que serve de suporte para “toda construção e leitura geográfica das sociedades” (MOREIRA, 2013, p. 117). Destarte, cabe ressaltar que no século XX, a Geografia consagrou-se enquanto ciência do espaço, sendo o espaço geográfico o objeto de análise geográfica. Para Milton Santos, o espaço é um “produto-produtor da existência humana” (MOREIRA, 2009, p. 33).

Na década de 1990, são atribuídas fortes críticas à Geografia crítica, muitas delas questionando o debate realizado e o seu conteúdo. Também nesse momento emerge no cenário acadêmico e na escola a Geografia humanista (MORAES, 2009). A geografia humanista tem como base o estudo das relações do homem com a natureza e parte da análise da percepção da natureza, da valorização das vivências, dos sentimentos; em suma, busca compreender como as pessoas percebem o espaço e o valorizam. A Geografia humanista em consolidação buscou estabelecer suas bases filosóficas e conceituais na fenomenologia (MOREIRA, 2014).

Como reflexo, criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são, na compreensão de Cassab (2009), um importante instrumento na reorientação do ensino de Geografia nas escolas. Esse documento caracteriza-se por evidenciar uma Geografia fenomenológica, em que cabe ao aluno perceber o espaço a partir de referências concretas.

Entendemos, então, que uma das atribuições da Geografia na Educação Básica hoje é pensar e entender o mundo e sua organização; tarefa que desafia os docentes no sentido de provocar os alunos para a leitura e compreensão da realidade. Conforme os PCNs (1998), é compromisso da Geografia, enquanto área do conhecimento, tornar o mundo compreensível para os alunos, com vistas à conquista da cidadania. Devemos pontuar, entretanto, que esse e outros

documentos correlatos costumam ignorar a multidimensionalidade das relações escolares, preconizando uma simplificação dos conteúdos.

Desse modo, o objetivo da Geografia estaria vinculado ao estudo das relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas

[...] e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

Não obstante, no que se refere ao Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, cabe considerar que, embora os PCNs expressem que a Geografia desempenha importante papel no que tange à compreensão do mundo e das relações espaciais e acenem com indícios de uma análise crítica da realidade, ainda são incipientes quanto à perspectiva de transformação da realidade concreta. Ao mesmo tempo, podemos destacar que os PCNs configuram um importante instrumento para os professores em sala de aula, desde que instrumentalizados por outras leituras que sustentem a sua prática.

Nesse sentido, a Geografia crítica escolar, segundo Vesentini (2004), não está pautada simplesmente na reprodução dos conhecimentos acadêmicos críticos. O autor destaca que o principal é colocar a realidade do aluno e as questões de sua época como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Dessa forma, não há um modelo pré-definido, pois a realidade está em movimento e compreender esse movimento tem por preocupação:

[...] o desenvolvimento da autonomia, da criatividade da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência dos cidadãos ativos e participantes, isto é, que questionam a realidade e (re)constroem os direitos democráticos ou direitos do homem (inclusive o direito das minorias e o direito de ser diferente) (VESENTINI, 2004, p. 228).

Assim, apoiamo-nos em uma Geografia crítica que esteja comprometida com as lutas sociais e busque a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Vesentini (2004) argumenta que buscar uma Geografia crítica escolar é considerar as relações entre sociedade e natureza sob a perspectiva da criticidade. Para tanto, o autor defende uma Geografia crítica que não atine apenas ao fator econômico, conforme alguns geógrafos apontam, pois isso seria uma fragmentação das possibilidades de ensino. Nas suas palavras: “esses geógrafos, na realidade, são

especialistas e, normalmente não tem experiência (nem qualquer interesse) no ensino elementar e médio” (VESENTINI, 2004, p. 228).

Concordamos com o autor e destacamos que o mesmo vale para a supervalorização da Geografia física em detrimento da Geografia dita humana, como se uma fosse possível sem a outra. Entendemos que a integração de ambas é o grande legado da Geografia, de uma ciência geográfica que busca compreender a totalidade a partir das relações estabelecidas entre sociedade e natureza, “[...] o objetivo da disciplina escolar Geografia não é reproduzir o discursos desses geógrafos especialistas e sim levar o educando a compreender o mundo em que vive” (VESENTINI, 2008, p. 35).

Como foi destacado na seção anterior, e em consonância com as proposições da Geografia crítica assumidas nesta pesquisa, compreendemos que o papel da Educação do Campo está em contrapor-se à educação rural que os trabalhadores do campo e os seus filhos vivenciaram ao longo da história, partindo da intencionalidade de superar a hegemonia capitalista. Assim, temos como proposição no sentido originário da Educação do Campo o desvelamento das contradições do nosso tempo de forma confluyente com a participação efetiva dos sujeitos que vivem no campo, desta forma:

A escola do campo é o espaço onde são produzidas e reproduzidas dinâmicas, que, em grande medida, se distanciam do lócus. O desencontro entre a escola e os anseios da comunidade é resultado de ações e políticas públicas, que historicamente, promoveram a valorização de ambiências mais ligadas ao urbano, relegando o campo e seus sujeitos a um plano secundário, considerado por muitos como marginal (WIZNIEWSKY, 2010, p. 27).

No mesmo sentido, ressaltamos a importância do ensino de Geografia no contexto das escolas no campo e desde a Educação do Campo, pois na materialidade das relações atuais temos, de um lado, o agronegócio, que atua no sentido de inviabilizar a produção digna da vida no campo e, de outro, a política pública da Educação do Campo que ainda está longe de se efetivar na prática das escolas do espaço rural brasileiro como um todo.

Como também já foi mencionada, a escola rural esteve e/ou está à mercê da política pública de educação atual⁴ e da educação que é pensada para a o espaço

³ Resultante da relação Estado/governo e sociedade, a política pública, na definição de Deubel (2006) pode ser entendida como conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político em face de situações sociais que são consideradas problemas e demandam soluções ou, pelo menos, diminuição do nível de problemática. Implicando em uso do recurso público, as políticas públicas

urbano, por vezes sendo a simples adaptação da mesma, sem que as demandas reais dos alunos estejam integradas às práticas desenvolvidas nessas instituições. Não é o objetivo deste trabalho adentrar nessa análise, no entanto podemos destacar que, por vezes, nem mesmo a educação urbana é adequada às especificidades do contexto dos indivíduos que a constituem. Aqui, diante das singularidades dos espaços urbano e rural, salientamos que é também necessário superar as dicotomias e justapor a importante complementariedade de ambos.

Desse modo, assim como as demais áreas de conhecimento, é importante debater e avançar na formulação do ensino da Geografia. Também, é possível um questionamento sobre o papel do ensino de Geografia nas escolas no campo, a contribuição dessa área do conhecimento na produção da vida e da escolarização dos sujeitos que vivem no campo e a contribuição para o avanço da sistematização de uma proposta de ensino de Geografia na perspectiva da Educação do Campo. Assim, os maiores embates estão em tornar o ensino significativo para os alunos e articular teoria e prática docente, exigindo a compreensão de que a Educação do Campo está ligada ao modelo de vida no campo, sendo que é “na escola que uma parte do processo de conscientização e/ou não conscientização se desenvolve” (OLIVEIRA, 2007, p. 143).

Assim, compreendemos que o papel da Geografia é de grande relevância para a leitura crítica do mundo e o entendimento da realidade mediada pela transformação social. Aqui se encontrando o maior desafio: pensar um ensino de Geografia que esteja articulado com o discurso crítico, mas que também contemple a vivência dos sujeitos que compõem a realidade em questão.

Dessa forma, a escola do campo, para Oliveira (2007), resulta do engajamento da comunidade para atuar no desenvolvimento social, manter as raízes, a cultura e a historicidade. Ainda, para o autor:

O ensino de Geografia tem como papel resgatar identidades, fomentar criatividade, colaborar na construção de personalidades equilibradas, capazes de atuar nos diversos espaços da sociedade com o diferencial da ética e da cidadania planetária. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.). Um dos maiores objetivos da escola, e também da Geografia, é formar valores de respeito ao outro, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas),

são disputadas pelos diferentes segmentos sociais, que, ao cabo, relacionam-se com uma determinada classe social. São formuladas em uma tensão permanente e, dependendo do contexto, podem representar uma concessão do Estado/governo ou ser resultantes da reivindicação e/ou luta social.

combate às desigualdades e às injustiças sociais (OLIVEIRA, 2007, p. 157).

Pensar uma escola para o meio rural que esteja adequada às especificidades dos povos do campo exige mais do que a escolarização, pois essa é, em muitos casos, uma referência para a comunidade, o que conta com o trabalho dos docentes que precisam compreender e valorizar esse espaço. Dessa forma, fica clara a ideia de que a formação de professores para as escolas no campo deve ater-se na singularidade da produção da vida no espaço rural, ainda que este não exista de forma isolada.

A organização da escola do campo envolve uma série de dinâmicas e de práticas que se estabelecem a partir da escola, mas de modo que integre a comunidade onde se insere a escola. Segundo Wizniewsky (2010), essas dinâmicas abarcam o encontro entre o professor e o lugar, sua inserção na comunidade escolar e a construção de projetos que valorizem o espaço rural. De modo que a escola seja condutora de inserção social, de planejamento adequado do ensino voltado para os sujeitos do campo e suas expectativas, contribuindo, instrumentalizando os alunos para a permanência no campo. Ainda, para a autora, é necessária a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola com a intenção de contemplar a realidade da escola do campo e também a proposição de práticas pedagógicas e a seleção de conteúdos com relevância para a comunidade, aproximando e facilitando a integração entre escola e comunidade.

O ensino de Geografia, para David (2010), possibilita a compreensão do espaço rural onde se encontra a escola, tornando possível a transformação da mesma a partir da construção de saberes entre professores, alunos e comunidade, articulando práticas que tornem a aprendizagem significativa.

Como aporte para a leitura da atualidade acerca do ensino de Geografia na Educação do Campo realizamos, também, uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de dimensionar as discussões atuais sobre o ensino de Geografia em escolas no campo. Utilizamos algumas palavras-chave para sistematizar a busca: ensino de Geografia; escola do campo; Educação do Campo e território. Tais palavras-chave foram selecionadas mediante a intencionalidade de realizar um recorte mais específico, ou seja, encontrar produções que se assemelham com a discussão proposta nesse trabalho e, também, analisar em que medida o ensino de Geografia está contribuindo com as escolas no campo, desde a perspectiva da

Educação do Campo.

Nessa busca, encontramos dez trabalhos, que incluem oito artigos, uma dissertação e uma tese. Entretanto, destacamos que as palavras-chave utilizadas nessa pesquisa podem ter limitado o número de trabalhos, de modo que consideraremos esses para a nossa análise, mas admitimos que outros trabalhos poderiam eventualmente ser encontrados.

Nos trabalhos selecionados foram analisados os títulos, resumos, palavras-chave e conclusões. Na leitura dos trabalhos foi possível observar que o ensino de Geografia tem sido discutido no âmbito da Educação do Campo e de sua importância para a leitura crítica das relações sociais. Os textos apresentam pesquisas concluídas e também recortes de trabalhos em andamento e os autores são alunos de pós-graduação de diferentes universidades federais, bem como também professores pesquisadores.

Os eixos que norteiam as discussões nesses trabalhos são: ensino de Geografia, pedagogia da alternância, trabalho, território, políticas públicas e escola camponesa. Os diferentes estudos enfatizam a estreita relação entre a construção do conhecimento científico crítico, com a experiência vivida dos sujeitos e com o campo realmente existente, sendo a articulação imprescindível para a formação dos sujeitos camponeses.

As pesquisas apontam para a necessidade da compreensão do espaço rural e do diálogo com a realidade sob diferentes perspectivas teóricas. Destacamos, assim, alguns aspectos que consideramos pertinentes à luz dos nossos objetivos. Primeiramente, concordamos com a importância social das pesquisas sobre o contexto das escolas no campo, bem como sobre o protagonismo das ações dos movimentos sociais que tem como bandeira a transformação social e a luta por educação pública de qualidade (ALVES; MAGALHÃES, 2008; CORDEIRO, 2009; FERNANDES, 2010; MELO, 2012).

Nesse sentido, tratando do ensino de Geografia no espaço rural, um dos textos aponta para a importância de fazermos releituras dos conceitos geográficos. De acordo com o autor desse trabalho, muitos conceitos foram, ao longo da história, utilizados para as análises do urbano, como o território, por exemplo. Assim, ao campo foram atribuídos conceitos que afirmavam a sua condição de atraso, contribuindo para a difusão de um ensino de Geografia que privilegia o espaço urbano (CORDEIRO, 2009).

Outra questão que consideramos importante destacar com base nos textos está relacionada ao papel da formação de professores. Segundo Oliveira (2013), tanto a formação inicial como a formação continuada contribuem para o avanço da educação e para que os professores sintam-se mais seguros para o trabalho em sala de aula. Depreendemos, assim, que a autora refere-se às possibilidades de instrumentalização docente em relação às formações, estas como espaços para a construção de fundamentos que auxiliem os professores em serviço.

Ressaltamos, desta forma a importante contribuição do ensino de Geografia nas escolas no campo. Embora as discussões ainda sejam incipientes, já há uma caminhada, o que coloca em relevo a imprescindibilidade do papel da Geografia enquanto ciência na permanente construção da Educação do Campo.

Avançamos na fundamentação deste trabalho colocando, a seguir, o território como conceito central a ser trabalhado pelos professores nas escolas do campo para o desenvolvimento de uma Geografia crítica.

2 ANÁLISE DO CONCEITO DE TERRITÓRIO E O ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo discorreremos acerca do conceito de território a partir da compreensão teórica de diferentes autores que têm se dedicado a compreensão e/ou reinterpretação do conceito. Também nos utilizamos da contribuição teórica de Milton Santos acerca do conceito de território usado articulando com discussão no ensino de Geografia na Educação do Campo. Desse modo, depreendemos que o conceito de território vem sendo modificado ao longo dos tempos pelas diferentes linhas teóricas que orientam os diferentes pesquisadores que constroem seus trabalhos a partir do debate sobre o referido conceito.

Não obstante, buscamos dialogar com o ensino de Geografia, considerando os conceitos geográficos enquanto ferramentas para o ensino da referida disciplina, destacando a importância de conhecermos as bases das ciências que ensinamos na escola e o papel da Geografia no que concerne a transformação social e a formação de uma visão crítica sobre a realidade. Assim, enfatizamos a relevância do ensino de uma Geografia crítica no contexto das escolas do/no campo.

2.1 O conceito de território e as suas possibilidades de análise

Acerca do conceito território, compreendemos a necessidade de tornar claro o entendimento de que este está incluído nas categorias geográficas de análise do espaço geográfico e, portanto, representa uma expressão geográfica, uma possibilidade de interpretação de tal espaço delineado por um caminho metodológico. Gottmann (2012, p. 525) destaca que é “indispensável definir o território como uma porção do espaço geográfico, ou seja, um espaço concreto e acessível às atividades humanas”.

Assim, destacamos que o conceito em questão presente na abordagem de diversos autores não é um conceito neutro, sendo o território encharcado por influências políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, discorreremos brevemente sobre a construção do conceito e sob as suas possibilidades de interpretação em diferentes análises.

A palavra território tem origem no latim, *territorium*, que, de acordo com Haesbaert (2010, p.43)

é derivada diretamente do vocábulo latino *terra*, e era utilizado pelo sistema jurídico romano dentro do chamado *jus terrendi* [...], como pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político administrativa.

O autor acima concorda com Gottmann (2012), que analisa que o território está atrelado ao espaço físico que sustenta a base jurídica de um governo. Segundo Gottmann (2012), o território é abordado desde o século XIV. Para o autor, esse período é marcado pela teoria política, com políticos e geógrafos dedicando poucos esforços para a análise e compreensão desse conceito e entendendo-o como um “atributo governamental” (GOTTMANN, 2012, p. 524). Entretanto, na perspectiva do autor, o território trata-se de um conceito político e geográfico.

O mesmo autor destaca, ainda, que as disciplinas têm buscado discutir e apresentar conceitos mais abstratos e que se faz importante e necessário compreendermos o significado do território, uma vez que este passa por transformações ao longo do tempo. O conceito, para o autor, está ligado às questões econômicas e de soberania dos Estados, sendo um dos componentes da configuração do Estado, juntamente com o povo e a organização governamental.

No que concerne à soberania, Gottmann (2012) e Fernandes (2008) enfatizam não ser possível a compreensão do território sem antes atentar para as relações de poder que o determinam e também para as decisões inerentes ao desenvolvimento territorial. Para os autores, a globalização é um fator que ameaça a soberania, pois se compreende que as políticas internacionais e a internacionalização têm superado as fronteiras territoriais e, assim, influenciado na soberania do Estado e, concomitantemente, nas suas decisões. Para ambos os autores, sendo a soberania, a multidimensionalidade, a totalidade e a escolaridade alguns dos principais atributos do território, torna-se imprescindível conceber as relações de poder que determinam a compreensão desse conceito (FERNANDES, 2008).

Ainda sobre a definição do conceito de território, outros teóricos corroboram a posição de Gottmann (2012) acerca do território como uma porção do espaço geográfico: uma fragmentação, um recorte. Sendo o espaço geográfico anterior ao território, ou seja, a formação do território será decorrente da fragmentação do espaço (FERNANDES, 2008; HAESBAERT, 2010; MOARES, 2013; RAFFESTIN,

2011; SANTOS, 1998; SPÓSITO, 2004). Assim, o território configura-se como um conceito político e também geográfico, pois o espaço geográfico é

tanto compartimentado quanto organizado através de processos políticos. Uma teoria política que ignora as características e a diferenciação do espaço geográfico opera no vácuo. Se as ideias não são necessariamente enraizadas ou situadas no espaço, o fenômeno material e a ação política aos quais essas ideias concernem devem ser localizados em algum lugar do espaço geográfico (GOTTMANN, 2012, p. 526).

O espaço geográfico, então, configura-se como ponto de partida para a discussão e compreensão do território, o espaço entendido como a materialização da existência humana, uma totalidade (FERNANDES, 2008). Nesse sentido, território e espaço diferenciam-se de acordo com a teoria e o método utilizados para a sua leitura e compreensão. Dependendo da lente do pesquisador, o conceito pode assumir distintas perspectivas.

Ainda segundo o mesmo autor, o território, enquanto categoria de análise no contexto da Geografia nos últimos tempos, “tornou-se um conceito bastante utilizado por diversas ciências que se ocupam dos processos de produção do espaço” (FERNANDES, 2008, p. 2). Para Haesbaert (2010), há uma necessidade de definir um grupo ou indivíduo a partir do seu contexto geográfico territorial.

Como mencionado, desde o século XIV o conceito de território vem sendo debatido. Mas é somente na década de 1960 que ele ganha ênfase nas Ciências Sociais. Porém, segundo Haesbaert (2010), os conceitos de espaço e de territorialidade⁵ humana não aparece inicialmente nessas leituras. Apenas em 1967 é que esses conceitos são destacados, embora de forma incipiente, encontrando-se ainda ausentes do debate geográfico nesse momento. Os conceitos de território e territorialidade humana ganha destaque na Geografia em meados de 1980, mas com forte influência behaviorista, em uma análise que enfatizava a biologia, ou seja, o comportamento animal, ampliando-se para o contexto social.

Para Haesbaert (2010), no que tange à Geografia, o território estaria, ou deveria estar, atrelado a sua materialidade, bem como as suas múltiplas dimensões, como a relação sociedade-natureza. Algumas áreas do conhecimento que reforçam a amplitude do conceito são a Antropologia, a Ciência Política e a História. A Psicologia, porém, o faz em menor proporção que a Sociologia e a Geografia.

⁵ O conceito compreende as diversas formas de apreensão e de manifestação individual e coletiva, isto é, as relações e ações estabelecidas em um território.

Ainda para o autor, o território possui três vertentes básicas que expressam as diferentes concepções do conceito: a política, que se refere às relações de poder e de jurisdição, ou seja, o território como uma porção do espaço que é controlado e delimitado com alguma relação com o poder político do Estado; a cultural, com primazia de uma dimensão subjetiva, sendo o território um produto da apropriação e valorização simbólica dos sujeitos para com o espaço vivido; e, por fim, a econômica, que tem o território como provedor dos recursos, associando-o às relações entre classes sociais: capital-trabalho (HAESBAERT, 2010).

O autor destaca, também, as possibilidades de análise e compreensão do território em diferentes linhas interpretativas, propondo a análise do conceito nas perspectivas materialista, idealista, integradora e relacional (HAESBAERT, 2010). A perspectiva materialista, para o autor, contempla duas possibilidades, uma associada à realidade ideal e outra ao físico-material.

Segundo o autor, as concepções materialistas do território propõem, em um extremo, uma orientação naturalista, que reduz a territorialidade ao seu caráter biológico, levando consigo até mesmo a territorialidade humana, que acaba sendo influenciada. No outro extremo, para Haesbaert (2010), estão os “totalmente imersos numa perspectiva social, aqueles que, como muito marxistas, consideram a base material, em especial as ‘relações de produção’, como o fundamento para compreender a organização do território” (HAESBAERT, 2010, p. 44). Nesse amálgama, para o autor, ainda há um ponto intermediário que configuraria a leitura do território como provedor de recursos, que o autor identifica em concepções naturalistas, econômicas e políticas, esclarecendo que estas dialogam entre si, a concepção política, em especial; ao estabelecer um diálogo direto com a concepção simbólica do território (HAESBAERT, 2010).

Diferentemente destas, a perspectiva idealista está atrelada ao fator de pertencimento, a uma apropriação simbólica, nesse caso o território está associado à representação da identidade cultural. Isso porque a abordagem realizada nessa perspectiva contrapõe-se à utilitarista, afirmando que esta não dá conta dos conflitos contemporâneos, ignorando o fato do território ser, antes de tudo, um valor (HAESBAERT, 2010).

Analisando essa vertente, o autor propõe uma definição de território como “referência às relações sociais, (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico que está inserido” (HAESBAERT, 2010, p. 78), sendo a contextualização

histórica do território um importante instrumento para uma leitura integradora. O território, dessa forma, responderia pelas relações de domínio e apropriação a partir do espaço (HAESBAERT, 2010). Concernente a isso, o território pode ser concebido a partir das “múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (HAESBAERT, 2010, p. 79).

Já a abordagem relacional implica na construção do conceito de território a partir de uma perspectiva relacional do espaço, assim inserido dentro de relações sociais históricas, de relações de poder.

Podemos afirmar que o território é relacional, não apenas no sentido de ser definido sempre dentro de um conjunto de relações histórico-sociais, mas também no sentido [...] de incluir uma relação complexa entre processos sociais e espaço material, seja ele visto como a primeira ou a segunda natureza [...] (HAESBAERT, 2010, p. 82).

Também nessa perspectiva o território não implica em uma leitura simplista de espaço: “o território é movimento, fluidez, interconexão – em síntese e num mais amplo, temporalidade” (HAESBAERT, 2010, p. 82). O autor destaca que muitas definições de território já foram estabelecidas, entretanto, a mais difundida está associada à relação de poder, em suma, à dimensão política. Assim, o território,

[...] relacionalmente falando, ou seja, enquanto mediação espacial do poder, resulta da interação diferenciada entre múltiplas dimensões desse poder, desde a sua natureza mais estritamente política até o seu caráter mais propriamente simbólico, passando pelas relações de poder dentro do chamado poder econômico, indissociáveis da esfera jurídico-política (HAESBAERT, 2010, p. 93).

Como podemos analisar, o território como categoria da ciência geográfica, possui uma longa trajetória; este conceito é mutável e influenciável pelos processos de análise a ele dedicados. Fernandes (2008) esclarece que um dos desafios que compete ao território está em compreender as diferentes classes e relações sociais que permeiam e produzem diferentes espaços e territórios.

O conceito de território, dessa forma, deve ser compreendido a partir da sua multiterritorialidade e multidimensionalidade, pois, segundo Fernandes (2006), todas as suas dimensões (política, econômica, social, cultural e ambiental) se encontram imbricadas. Destarte, os territórios também são materiais e imateriais de forma indissociável, pois a materialidade do território está na sua estrutura física, enquanto as relações sociais atribuem ao conceito em questão o seu caráter imaterial. Conforme Fernandes, “a construção do território material é resultado de uma relação

de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ideologia” (FERNANDES, 2008, p. 8).

O autor supracitado destaca que se faz necessária uma tipologia de territórios, a qual consta de três tipos de territórios. O primeiro território é um espaço de governança, abrangendo o Estado e suas unidades territoriais internas (FERNANDES, 2008) e constitui-se como ponto de partida para a produção de outros territórios, mediante as relações das classes sociais.

O entendimento do conceito a partir como um espaço de governança atribui-se a uma questão de controle social, exprimindo, assim, o conteúdo das relações de poder. Assim, se analisarmos o conceito de território considerando somente a governança estaremos subordinando o campo ao agronegócio, como única possibilidade de desenvolvimento. Há, nesse viés, uma compreensão reducionista da realidade, já que ao território é atribuída uma noção de domínio a partir das políticas neoliberais (FERNANDES, 2008).

O segundo território configura-se a partir da propriedade, que pode ser privada e capitalista, familiar ou comunitária e privada não-capitalista. Tanto o primeiro quanto o segundo território estão ligados de forma intrínseca, porém não podem ser confundidos, pois o segundo território é uma fração do primeiro (FERNANDES, 2008). O autor enfatiza que o território põe em discussão a questão das classes sociais, não sendo o bastante estudar as classes sociais apenas por meio das relações sociais. “A propriedade é relação social e território, que nos possibilita estudar os territórios das classes sociais” (FERNANDES, 2008, p. 13).

O terceiro território, segundo o mesmo autor, está cada vez mais presente na nossa vida cotidiana, atrelado à circulação de mercadorias, bem como à transnacionalização dos mercados, o terceiro território compreende, portanto:

[...] as formas de uso dos territórios, portanto às suas territorialidades. No entanto, é importante, alertar para não se confundir o terceiro território com a produção de sua territorialidade. Esta é a representação das formas de uso dos territórios (FERNANDES, 2008, p. 14).

Assim, o terceiro território ainda expressa as conflitualidades entre as classes sociais, apropriando-se do caráter “jurídico da propriedade” do segundo território sem subordinar-se a ele (FERNANDES, 2008).

Fernandes (2008) ainda faz um alerta para a leitura do território, salientando que a compreensão sobre a tipologia de territórios é imprescindível para o uso desse

conceito de forma mais ampla, visando à superação de leituras que não contemplem as conflitualidades que nutrem as disputas territoriais.

No âmbito da discussão realizada neste trabalho, compreendemos que as conflitualidades referidas por Fernandes (2006; 2012) estão relacionadas à produção da vida no campo, pois, como podemos observar, há um confronto entre a agricultura familiar e o agronegócio. Esses distintos produtores de territórios são, entretanto, produtores de relações sociais, bem como as relações sociais estabelecidas são produtoras de territórios. Desse modo, compreendemos a relação entre a materialidade e a imaterialidade dos territórios. Para Fernandes (2008):

Os territórios imateriais são as bases de sustentação de todos os territórios. São construídos e disputados coletivamente. As disputas territoriais são alimentadas pelas organizações e seus *think-tanks*. É possível, pensar os diversos territórios imateriais, as pessoas e os grupos que pensam e formam esses territórios (FERNANDES, 2008, p. 17).

O conceito de território, na perspectiva do campesinato, atua no sentido do empoderamento dos sujeitos históricos que produzem suas vidas e diverge do território produzido pelo agronegócio, pois este se ampara na expulsão dos povos do campo através da eliminação das suas possibilidades de trabalho. Ambos, o território na perspectiva do campesinato e o território do agronegócio, têm sua expressão nas formas de uso do território. Desse modo, o território, na perspectiva do campesinato, tem como base a relação familiar no processo de produção da sua existência e atuação contra hegemônica.

Os estudos sobre o território são ainda incipientes no âmbito do ensino de Geografia, pois, segundo o autor aludido, sendo uma das responsabilidades da ciência geográfica contribuir com leituras de diferentes análises, “a emergência do conceito de território necessita de uma reflexão profunda” (FERNANDES, 2008, p. 14).

Assim, apoiamo-nos na compreensão do território como produtor da existência humana; compreendê-lo significa, portanto, compreender como esta se produz. Partimos, então, do entendimento de que o conceito de território consiste na articulação entre sociedade e natureza a partir das suas dimensões econômica, política, simbólica, cultural. Essa perspectiva será aprofundada abaixo, tendo como base Milton Santos, de modo a podermos avançar no entendimento da relação do ensino da Geografia na perspectiva da Educação do Campo no Ensino Fundamental.

2.2 Espaço, território e território usado para Milton Santos

Muitos teóricos contribuíram para a consolidação da Geografia como ciência. Assim, buscamos trazer alguns apontamentos sobre Milton Santos, um dos mais importantes geógrafos brasileiros no que tange à discussão sobre a Geografia crítica, principalmente quando retorna do exílio em 1977, momento em que havia uma efervescência em torno da renovação da Geografia brasileira, que se iniciou em meados de 1970.

Para Milton Santos, a Geografia tem uma função social, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à pesquisa. O autor dedica maior ênfase aos estudos direcionados, mormente, para os processos de urbanização dos países subdesenvolvidos. Além de ter produzido uma importante literatura acerca do processo de globalização e do avanço deste sobre o terceiro mundo. Milton Santos ainda debruçou-se sobre conceitos centrais para o estudo da Geografia, sendo o espaço, na perspectiva do autor, o conceito central da ciência geográfica.

Segundo Corrêa (1995), Moraes (2013) e Spósito (2004), o pensamento de Milton Santos é significativamente influenciado por Marx e Lefebvre, principalmente em suas primeiras obras e no que tange a categorias como: modo de produção, formação socioeconômica e espaço. Segundo aqueles três autores, o conceito de formação socioespacial tem sua origem nessas categorias. Também, para Milton Santos, não há separação entre espaço e sociedade, pois a sociedade só existe mediante a produção do espaço e a produção do espaço só existe através da sociedade.

Destarte, o espaço geográfico, para Milton Santos (1997), trata-se do conceito basilar da ciência geográfica, sendo o resultado das formas como os homens organizam suas vidas e suas formas de produção, a articulação entre natureza e sociedade. Implicam-se, assim, duas categorias: espaço-tempo, que são indissociáveis para o autor.

Isto posto, podemos destacar que, segundo o autor, o tempo não se caracteriza como é um conceito absoluto. É, pois, relativo, devido a sua concreticidade, e atua como um condicionante para a compreensão da realidade hodierna em decorrência do avanço da globalização, que impõe novos desafios à cotidianidade da vida das pessoas (SANTOS, 1986).

Para Milton Santos, há um desafio na definição do “objeto das disciplinas no universo do saber” (SANTOS, 1986, p. 113) e, no que concerne à Geografia, há ainda um debate muito intenso acerca do que deve ser definido, se a ciência geográfica ou o seu objeto de estudo. Por isso, espaço, para Santos (1986),

[...] deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares (SANTOS, 1986, p. 122).

O espaço, neste sentido não é neutro, pois sua construção está atrelada às relações sociais estabelecidas e estas relações permeadas de contextos históricos e contradições. Salientamos que tal concepção de espaço defendida pelo autor tem o caráter da Geografia de base marxista, que delineou a então Geografia crítica que estava se constituindo nos anos 1970, orientando o caminho que tomou então a renovação da Geografia. Essa análise do espaço fundamenta-se na interpretação materialista da história (SPÓSITO, 2004), que tem como centralidade a contraposição ao sistema de produção capitalista a partir de uma leitura crítica da realidade, de modo a propiciar condições para a efetiva transformação da sociedade.

Por conseguinte, segundo Milton Santos, a análise do espaço implica quatro categorias: forma, função, estrutura e processo, as quais permitem a interpretação da formação, do funcionamento e da evolução do conceito de espaço, assim:

Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. *Função...* sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. *Estrutura* implica a inter-relação de todas as partes de um todo; modo de organização ou construção. *Processo* pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança (SANTOS, 1995, p. 50).

Na visão de Milton Santos, essas categorias, forma – função – estrutura – processo, quando analisadas individualmente, representam uma perspectiva limitada do mundo. Todavia, quando tomadas em conjunto e conectadas entre si, constroem a “base teórica metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos

espaciais em totalidade” (SANTOS, 1985, p. 52). Assim sendo, as categorias em questão compreendem a relação dialética que permeia o espaço geográfico.

Não obstante, no amálgama dessa discussão temos também a presença do conceito de território. Uma vez que Milton Santos, segundo Haesbaert (2010, p. 29), foi “o geógrafo que mais estimulou o debate sobre o território e desterritorialização⁶ nos anos 1990”. Embora caiba reconhecer que o termo não tenha sido utilizado muitas vezes ou de forma explícita na obra do autor.

Como já foi mencionado anteriormente, o conceito de território não foi muito aprofundado entre os geógrafos, porém, houve algumas investidas por pesquisadores da Geografia que possuíam influência de outras perspectivas teóricas e concepções mais influentes, a partir de, entre outras, uma abordagem econômica de construção do conceito (HAESBAERT, 2010; SPÓSITO, 2004).

Neste sentido, tende-se a conferir ao conceito de território uma concepção que privilegia a dominação ou apropriação política, pois o contexto histórico desse conceito na Geografia foi definido por relações de poder e associa-se à ideia de natureza e sociedade configuradas por um limite de extensão do poder. Ainda, destacamos que o território está atrelado a perspectivas analíticas vinculadas à ideia de poder sobre o espaço e seus recursos. Para Milton Santos (1988), trata-se de um poder em escala nacional, o poder do Estado-Nação.

Conforme Milton Santos (1998), antes o território definia os lugares, sendo esta a base do Estado-Nação, mas com o advento da globalização, passamos a ter um território estatizado, que corresponde ao território nacional e um território transnacional, compreendido em escala global. O primeiro sendo o espaço de todos e o segundo o de interesse particular das empresas; trata-se de uma abordagem do autor que embasa uma retomada dos conceitos de território e lugar sob uma perspectiva de crítica à globalização. Assim, o autor destaca que “[...] evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território” (SANTOS, 1998, p. 15).

Nas obras de Milton Santos encontramos duas abordagens sobre o território. O autor salienta que o território pode ser compreendido sob duas perspectivas: a do

⁶ Desterritorialização “[...], antes de significar desmaterialização, dissolução das distâncias, deslocalização de firmas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial [...]. Na sociedade contemporânea, com toda a sua diversidade, não resta dúvida de que o processo de ‘exclusão’, ou melhor, de precarização socioespacial, promovido por um sistema econômico altamente concentrador é o principal responsável pela desterritorialização” (HAESBAERT, 2007, p. 68).

território em si, enquanto base material, e a do território usado. A primeira, para o autor, não pode ser compreendida como uma categoria de análise geográfica. Nas suas palavras, “o território em si não é uma categoria das de análise em disciplinas históricas, como a Geografia” (SANTOS, 2007, p. 14).

O território usado, de acordo com Santos (2000), é a categoria mais apropriada para a análise em Geografia, pois

O território usado constitui-se como um todo complexo que tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar e a formação socioespacial e o mundo. O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso (SANTOS, 2000, p.12).

Assim, o autor reforça o seu entendimento de território usado:

o território é o lugar onde desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência [...]. O território não é apenas o conjunto dos sistemas das coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade (SANTOS, 2007, p. 14, grifo do autor).

Por conseguinte, o território usado seria a mediação entre o mundo e a sociedade, a dialética do mundo moderno, a dialética do território, isto é, do território usado (humano). O que explicaria um novo fundamento do território, tendo como base as horizontalidades e verticalidades, o território constituindo-se por lugares contíguos e lugares em rede. De acordo com o que propõe o autor, as grandes contradições do nosso tempo passam pelo uso do território no que concerne à possibilidade de utilização da base territorial da sociedade como estratégia de superação da globalização perversa. Buscando-se, com isso, compreender a totalidade do ser e restaurar o homem e sua dignidade (SANTOS, 1998).

Em 1978 ocorre a publicação de uma das mais importantes obras de Milton Santos no que se refere ao movimento de renovação da Geografia brasileira. *Por Uma Geografia Nova* é o título que vai trazer à tona o debate sobre a Geografia crítica. O território, nesse texto, é abordado a partir do seu uso, o território enquanto um dos elementos do Estado-Nação, assim como o povo e a soberania, esta como a reguladora das relações socioespaciais (SANTOS, 1986).

Conforme Moraes (2013), conceito de território aparece pela primeira vez na obra de Milton Santos no livro *O Espaço do Cidadão* (1987; 2012). Nessa obra, Milton Santos centraliza a discussão não em torno da definição do conceito, mas,

fundamentalmente, acerca do uso do território articulado à discussão sobre questões políticas e econômicas, herança social e distribuição desigual dos homens no espaço.

A obra *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (1996), segundo Moraes (2013), é a obra mais completa de Milton Santos, pois nela o autor relaciona e articula suas proposições teóricas para o campo disciplinar da Geografia e aponta elementos que possuem existência material própria, como a configuração territorial ou geográfica. Moraes (2013) também destaca que há duas totalidades no supramencionado livro de Milton Santos: uma primeira que compreende a formação socioespacial e uma segunda que envolve a materialidade da vida que anima a primeira.

Já no que diz respeito à especificidade da Geografia, *Por Uma Outra Globalização* (2000) é uma obra dedicada ao combate ideológico, uma vez que acena para a dialética entre a universalidade empírica e a universalidade científica. Há nesse texto um fortalecimento da abordagem da Geografia no que respeita ao desvendamento da realidade histórica, tomando-se o desvelar das contradições sociais como papel fundamental da ciência geográfica. Em tal obra o território aparece associado ao dinheiro, ou melhor, o autor argumenta que no território globalizado o dinheiro torna-se invisível, sustentado por um sistema ideológico. Trata-se de um cenário em que o Brasil atual tem o conteúdo do território regulado por agentes externos, diferentemente de quando o território continha o capital e este era regulado pelo território usado (SANTOS, 2012).

Segundo Moraes (2013), o conceito de território ganha destaque nas obras de Milton Santos. O território aparece no âmbito das discussões propostas por este autor de maneira atribuída às questões de identidade e permeada por ações de sujeitos históricos. O território, assim, constitui-se em um instrumento para identificação de diferenças de poder entre os organismos empresariais e o Estado. Trata-se de uma discussão que vai ser reforçada na obra *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI* (2001), quando Milton Santos e Maria Laura Silveira, a partir de uma formulação teórica sobre o Brasil, realizam uma pesquisa com base no uso do conceito de território.

Compreendemos, então, que o território na perspectiva de Milton Santos está atrelado ao uso que dele fazemos, podendo-se salientar que o uso desse conceito implica o tratamento das relações sociais que são estabelecidas no espaço,

destacando-se a anterioridade deste ao território. Assim, o território está vinculado à produção do espaço pelos sujeitos, isto é, o território caracteriza-se como um espaço socialmente apropriado.

O conceito de território está, assim, vinculado à definição materialista do espaço, às forças produtivas e às relações sociais, políticas e culturais. Embora território e espaço sejam distintos, há, imprescindivelmente, a necessidade de permanecerem juntos, pois não há território sem espaço.

Desse modo, destacamos a importância da discussão acerca do conceito do território no ensino de Geografia desde a perspectiva da Educação do Campo. Já que, como pudemos observar, o território está intrinsecamente relacionado a esta especificidade de educação; sendo, então, papel das disciplinas escolares, enquanto áreas do conhecimento, debater os conceitos que se fazem presentes nas realidades diversas onde se encontram as escolas. Cabe, por isso, a compreensão de teorias que embasem as práticas docentes no sentido de instrumentalizar os alunos para a compreensão da vida como um todo. Dessa forma, a Geografia, enquanto disciplina e área do conhecimento, tem como função social “desvendar as máscaras sociais” (MOREIRA, 2013, p. 61) e também avançar na discussão de conceitos pertinentes aos contextos escolares, no caso da presente pesquisa, o âmbito contextual da Educação do Campo.

A partir da historicidade da Educação do Campo propomos, na sequência, discutir o conceito de território com base na centralidade deste no que tange às lutas protagonizadas pelos sujeitos do campo e que forjaram uma proposta de educação que atendesse as suas especificidades. Segundo a proposição de Fernandes (2008), apresentada na seção anterior, sobre a tipologia de territórios, compreendemos que o conceito aqui em discussão é resultado das relações socioespaciais, sendo estas, em todas as suas dimensões, produtoras de territórios e também o resultado do movimento da realidade, de forma mediada pelo processo de avanço da globalização sobre, no que concerne a nossa pesquisa, o espaço rural.

Destarte, entendemos que o território usado por Milton Santos está incluído na tipologia de territórios proposta por Fernandes (2008), tipologia que, de acordo com este autor, possibilita uma análise mais ampla do território, já que permite um diálogo entre as diversas dimensões do conceito. O território na perspectiva do

campesinato ou do agronegócio trata das relações de trabalho estabelecidas e produzidas no campo a partir das orientações de cada um desses projetos.

De modo que, em acordo com os autores e as discussões encetadas, nos propomos a dialogar com o conceito de território usado, considerando também a tipologia de territórios no âmbito do ensino de Geografia a partir da perspectiva da Educação do Campo. Assim sendo, a discussão do conceito em questão, nesse trabalho, coloca-se como central para a compreensão crítica da realidade no contexto do espaço rural.

2.3 O conceito de território usado como centralidade no ensino da Geografia na Educação do Campo

A Geografia configura-se como uma disciplina de muitas possibilidades no que tange à compreensão da realidade hodierna e à problematização das transformações ocorridas no espaço rural em função do avanço acelerado do modo de produção capitalista. Avanço cada vez mais engendrado e impulsionado pelas políticas neoliberais que, a partir de um sistema de informações globalizado, buscam homogeneizar o mundo.

Diante disso, se faz necessário pensar sobre a construção dos conceitos dentro e entre as áreas de conhecimento – no caso desta pesquisa, a Geografia sob uma análise que compreende a Educação do Campo –, pois, de acordo com Corrêa (1995), a construção de conceitos é intrínseca ao esforço necessário para a compreensão do real.

Os conceitos, segundo Castellar e Vilhena (2010), são ideias sobre um objeto ou fenômeno, e a sua construção não deve-se somente à escola, pois consiste em um processo a partir da vivência do sujeito, das suas leituras de mundo e representações sociais. Dessa forma, ainda na perspectiva das autoras, os conceitos são construídos com a intencionalidade de interpretação e explicação do mundo e a escola auxilia no processo de sistematização desses conceitos.

Assim, o ensino de Geografia tem como tarefa a contribuição para o desenvolvimento de uma forma de pensar geográfica “sobre o mundo e a realidade que nos cerca” (CAVALCANTI, 2005, p. 72). Dado que, como bem salienta Moreira (2013), dialeticamente, a Geografia, no que concerne a sua função social, tem nos conceitos a sua base para a leitura da realidade.

Para Moreira (2013), os conceitos-chave para a análise geográfica são o espaço, a paisagem, o lugar e o território. O último, na perspectiva dos teóricos que fundamentam a Educação do Campo, apresenta-se como o conceito mais influente sob a construção teórico-metodológica em que encontra-se inserido o debate sobre essa especificidade da educação.

Nesse sentido, o conceito de território, na Educação do Campo, está presente na conflitualidade que, como já destacamos, nutre a organização do campo, bem como, indissociavelmente, da vida, seja sob o paradigma da questão agrária ou sob o paradigma do capitalismo agrário (FERNANDES, 2014).

No que toca à Geografia, e em conformidade com Santos (1986), a partir da função social que perpassa essa área do conhecimento no contexto da Educação do Campo – ou do que deveria compreender a educação dos e para os trabalhadores do campo em escolas localizadas em tal espaço – é necessário pôr em discussão as questões que são inerentes às vidas dos indivíduos que ali se encontram.

Também se apoia em tal perspectiva a compreensão de que a Geografia no âmbito escolar não é passiva de neutralidade, corroborando-se, assim, a impossibilidade da neutralidade científica. Ao mesmo tempo, a Geografia, tanto na escola urbana quanto na escola do/no campo, necessita estar comprometida com a construção do conhecimento articulado com as realidades em questão.

O conceito de território, na especificidade da Educação do Campo, possui centralidade e é, portanto, elemento-chave de uma proposição de educação construída pelos sujeitos do campo, de forma a questionar as relações de poder que determinam a existência de territórios em disputa (FERNANDES, 2014). Assim, a ciência geográfica apropria-se do território, na abordagem de Santos (1986), como um território usado, mais adequado enquanto categoria de análise da Geografia do que o território em si, enquanto materialidade inerte. Isso porque o território usado, para o autor nomeado, implica a possibilidade de análise social, sendo o uso o principal definidor do território.

O território usado, em vista disso, caracteriza-se pela materialidade e também pelas dimensões social e política – nomeadamente a de poder –, presentes, ainda que de forma, por vezes, subliminar, na constituição dessa categoria. Consequentemente, o território vincula as técnicas e distingue-se, mormente, pelas funções econômicas, estando subentendido na concepção materialista dos sistemas

de objetos como fatores de produção e dos sistemas de ações como as relações sociais.

Nesse sentido, pontua Tonucci Filho (2013, p.48):

[...] o conceito de território pressupõe uma forma de apropriação do espaço a partir de relações de poder. Nesse sentido, é um conceito-chave para a geografia crítica que parte de uma circunscrição do espaço social a partir da problemática de caráter político, permitindo assim análises mais sofisticadas dos processos de territorialização do espaço.

Destarte, acreditamos que a Geografia torna-se uma ciência fundamental para a análise e compreensão da realidade, sobretudo a Geografia crítica, por promover a relação concreta entre teoria e prática e por constituir-se em um componente curricular que tem como uma de suas categorias de análise a sociedade. Entretanto, segundo Kaercher (2012), é importante ressaltar que a Geografia crítica, enquanto termo, deve ser questionada acerca da sua efetiva criticidade no sentido de promover a real transformação da sociedade ou de apenas adicionar um adjetivo que veicula o objetivo de abordar a realidade com o viés de uma atualização informativa.

Para Santos (2000), é necessário que os pesquisadores desenvolvam proposições que deem conta de analisar a realidade a partir de proposições críticas. Porém tais críticas precisam estar fundamentadas para que não caiam em um vazio teórico e metodológico. Sob esse ângulo, toma-se a escola como espaço do desafio à construção de uma Geografia crítica que contraponha a hegemonia do capital e instrumentalize os sujeitos para a leitura do mundo.

Por conseguinte, o ensino de Geografia, na perspectiva da Educação do Campo e a partir da análise do conceito do território, assume uma importante incumbência. Compreendemos que o território é um conceito central para a Educação do Campo, sendo, então, papel da Geografia, enquanto disciplina escolar, abordar as suas possibilidades de análise de forma mediada com a realidade empírica dos sujeitos. Construindo-se, desse modo, a aprendizagem, pois, em consonância com Kaercher (2012, p. 229), “Não basta haver ensino! Tem de haver aprendizagem!”.

Portanto, o desafio em discutir o conceito de território no ensino de Geografia desde a perspectiva da Educação do Campo está, justamente, em pensar a importância e a pertinência dessa discussão à luz das possibilidades de análise da realidade, sem o intuito de esgotar ou reduzir o conceito, mas de partir do território

para a compreensão das concepções que são construídas na Educação do Campo. Temos, de fato, a intenção de olhar geograficamente para a educação dos trabalhadores do campo.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COTIDIANO DA ESCOLA NO CAMPO

Como podemos observar a partir dos autores apresentados até aqui, o debate acerca da Educação do Campo é recente e necessário e demanda apropriação e análise crítica da realidade. Consideramos esse entendimento em conformidade com a discussão proposta acerca do conceito de território, o qual deve pautar o ensino de Geografia no contexto do espaço rural. Cabe ressaltar que na conjuntura atual os problemas enfrentados no campo brasileiro e a discussão acerca da reforma agrária não estão descolados das realidades das escolas e realçam a importância do debate em sala de aula.

Nessa perspectiva, destacamos, novamente, que a compreensão de território que orienta nossa análise é a de Milton Santos, a partir do entendimento do conceito de território usado, visto que, para o autor,

[...] não serve falar de território em si mesmo, mas de território usado, de modo a incluir todos os atores. O importante é saber que a sociedade exerce permanentemente um diálogo com o território usado, e que esse diálogo inclui as coisas naturais e as artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual (SANTOS, 2000, p. 26).

Destarte, salientamos que não temos a intenção de sobrepor o conceito de território em detrimento dos demais conceitos geográficos, o que seria uma negligência para com a pesquisa e para com a Geografia, uma vez que os demais conceitos são fundamentais na construção da ciência e do conhecimento geográfico. Dessa maneira, deixamos claro que o foco deste trabalho é o conceito de território, especificamente o território usado – como será mais bem explorado no seguimento do capítulo –, por questões de alinhamento teórico metodológico da pesquisa, não havendo qualquer implicação de juízo sobre a maior ou menor relevância dos demais conceitos geográficos.

Assim, neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica e buscamos responder à questão que norteia esse trabalho: **Como o território é compreendido e trabalhado em sala de aula pelos professores que atuam no Ensino Fundamental das escolas no campo no município de Canguçu/RS? O que estes entendimentos e práticas no ensino de Geografia colocam como desafios para o avanço do trabalho com o conceito de território na perspectiva da Educação do Campo?**

Para tanto, trazemos à baila algumas considerações acerca do município de Canguçu/RS, a fim de compreender questões relacionadas ao contexto da

educação, o papel da escola e também aos aspectos que sinalizam a importância do diálogo com a Educação do Campo, como tratado na seção 4.1.

Já na seção 4.2 nos detivemos em apresentar as escolas pesquisadas e recorreremos, além dos referenciais teóricos já mencionados nos capítulos anteriores, à análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) como aporte para a contextualização do espaço escolar. Juntamente com as informações obtidas durante as observações e entrevista, apresentamos aspectos estruturais, pedagógicos e também compreensões sobre a Educação do Campo, quando constantes nos PPPs.

Devemos retomar aqui que, como colocamos na introdução, a pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede municipal de Ensino Fundamental inseridas no espaço rural do município, tendo como sujeitos quatro professoras que, no período da coleta dos dados, eram responsáveis pela disciplina de Geografia.

Na seção 4.3 tratamos da análise dos dados em que buscamos apresentar as informações encontradas em campo. Para tal contamos com as observações realizadas em sala de aula e com as entrevistas. Em um primeiro momento, anterior às entrevistas, realizamos observações que contribuíram para a aproximação com as instituições de ensino e também com as professoras e, *a posteriori*, nos utilizamos das entrevistas. Consideramos este o momento mais importante do campo. As entrevistas foram realizadas em espaços diferentes, duas professoras foram entrevistadas na escola, mas em período inverso ao das suas aulas; ao passo que as outras duas professoras foram entrevistadas fora da instituição escolar. Salientamos que nas duas ocasiões os tempos foram respeitados, ou seja, as entrevistas tiveram duração máxima de uma hora e trinta minutos.

Assim, buscamos na análise dos dados empíricos dialogar com os autores e compreender como os docentes estão articulados na proposição da Educação do Campo, além de observar quais os desafios para o ensino de Geografia, considerando o papel da educação para a transformação social da realidade.

3.1 Contexto empírico da pesquisa

Para o melhor entendimento do contexto da pesquisa é importante o conhecimento do município em questão. Canguçu está localizado na Serra dos Tapes, onde forma, juntamente com a Serra do Herval, a região fisiográfica gaúcha denominada Serra do Sudeste, a qual é dividida pelo Rio Camaquã. Apresentando, ao norte de Canguçu, os solos com formação mais antiga do estado, oriundos do Escudo Rio-Grandense (BENTO, 1983).

Situado a uma latitude de 31°23'42" sul e a uma longitude 52°40'32" oeste, Canguçu encontra-se a uma altitude de 386 metros e sua área é de 3.525 km², conforme informações da SMEE. É no município que nascem os arroios do Quilombo e das Caneleiras, resultando do encontro de ambos a formação do Arroio Pelotas⁷. Os municípios que fazem limite com Canguçu são: Encruzilhada do Sul, Amaral Ferrador, Crimstal, Cerrito, Morro Redondo, Pelotas, São Lourenço do Sul e Piratini.

O nome do município tem origem indígena e atribui-se à existência de um tipo de felino que vivia na região. Os Tapes e Guaranis eram os nativos que habitavam a área antes da chegada dos portugueses e espanhóis. Entretanto, ao longo da história do Rio Grande do Sul, o povoamento do município foi influenciado pelos conflitos entre os portugueses e espanhóis até a distribuição das terras através das sesmarias após 1777 (BENTO, 1983).

O município de Canguçu constitui-se, inicialmente, em 1739. Com base em dados organizados pela Academia Canguçuense de História (ACANDHIS), podemos afirmar que até 1830 a atividade predominante consistia na pecuária com um desenvolvimento ainda incipiente da agricultura (BENTO, 1983). Logo, houve outros conflitos que envolveram o cenário canguçuense, como, por exemplo, a Guerra dos Farrapos e, em 1857, o desmembramento do município Piratini/RS. Acreditava-se que naquele momento já havia condições para constituir a sede do município e, assim, em 27 de junho de 1857 fundou-se o município de Canguçu. Na atualidade, a agricultura superou a pecuária, para o que contribuiu a migração de alemães e italianos, inicialmente, no século XIX.

⁷ O Arroio Pelotas é um importante manancial de água doce do município de Pelotas, com aproximadamente 60 quilômetros, deságua no Canal São Gonçalo, que liga a Lagoa dos Patos à Lagoa Mirim.

Segundo David (2005, p. 4-5):

Canguçu é um município de grande contraste na estrutura fundiária: possui uma das maiores concentrações de minifúndios do país e ao mesmo tempo grande parte de sua área agrícola é ocupada por grandes propriedades. Como está em uma área deprimida economicamente e suas terras possuem baixo valor comercial, tem sido alvo, nas últimas décadas, de políticas oficiais de implantação de assentamentos rurais como forma de promover o aumento da produção e produtividade agrícola, o desenvolvimento e a valorização do meio rural, além de contribuir para aliviar as tensões sociais do norte do Estado (onde as terras são mais escassas e valorizadas).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o município caracteriza-se pela concentração fundiária, pelo baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), bem como pela estagnação econômica. Ainda podemos salientar que nessa região são predominantes as áreas de campo, que favoreceram as atividades ligadas à pecuária, resquícios da herança portuguesa na América (DAVID, 2005).

Canguçu possui uma população de 53.259 habitantes, dos quais 19.694 residem na área urbana e 33.565 na área rural, sendo que “[...] A elevada população rural deve-se ao grande número de pequenas propriedades, razão pela qual é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas capazes de mantê-la no campo, produzindo na agricultura com qualidade de vida” (DAVID, 2005, p. 6).

Basicamente, as atividades econômicas estão ligadas à agricultura e à pecuária. “[...] No município algumas empresas adquiriram importância regional no âmbito do setor agropecuário, sobretudo nos mercados de Pelotas e Rio Grande, polos urbanos regionais com os quais mantém intensas relações comerciais” (DAVID, 2005, p. 79).

No cenário político-administrativo, o município atualmente é governado pela coligação do Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Republicano Brasileiro (PRB), apoiadores do Partido dos Trabalhadores (PT), sigla do atual prefeito. Assim, no que concerne às possibilidades de governar, existem grandes desafios no âmbito dos avanços esperados para Canguçu, a exemplo: questões de saúde relacionadas aos problemas financeiros do hospital, questões de manutenção de estradas e também problemas no âmbito da educação (sendo que grande parte dos docentes são empregados com contratos), entre outras demandas da comunidade.

O contexto histórico da educação em Canguçu, segundo pesquisadores locais, refere-se a informações que estão disponíveis em um livro de registro da prefeitura datado de 1904. Nesse documento, consta que os professores foram,

originalmente, pessoas da própria comunidade designadas para instruir os alunos e as aulas aconteciam em locais particulares e serviam aos interesses de famílias com maior poderio econômico no momento. Além disso, na maioria dos casos, as professoras eram filhas, esposas ou parentes desse grupo social mais favorecido. (OLIVEIRA, 2005).

Observamos que são poucos os documentos e referências sobre a educação no município, pois os registros que tratam da história Canguçu têm maior ênfase nos aspectos militares, os quais contam sobre as revoltas locais e a ascensão da formação de Canguçu. Por isso, buscamos algumas informações na Secretaria Municipal de Educação (SMEE), criada em 1973 e responsável pela gestão da educação no município (OLIVEIRA, 2005).

A primeira escola fundada no município foi o Colégio Elementar⁸ da Vila de Canguçu (1912), que continua atuando sob o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmãos Andradas. Já em 1932 foi criada a Escola Municipal Marechal Deodoro, esta situada no espaço rural na localidade do 1º Subdistrito. Evidentemente, outras instituições foram criadas no decurso do processo de consolidação de um sistema educacional em Canguçu/RS.

Em 1934 passa a prestar serviços educacionais na sede do município a Escola Primária Nossa Senhora Aparecida, hoje sob a denominação Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, atendendo desde a pré-escola até o ensino médio na modalidade do curso normal (OLIVEIRA, 2005).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96, cria-se o sistema municipal de ensino no município. A Lei Orgânica Municipal reforça a educação como direito de todos e dever do poder público, em acordo com a Constituição Federal de 1988. Além de apresentar tópicos direcionados à seguridade da qualidade da educação, bem como à gestão democrática do ensino público (Lei Orgânica Municipal, 1990).

Atualmente, Canguçu conta com um grande número de instituições educacionais. O município possui 58 escolas, segundo dados disponibilizados pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), destas, 36 são escolas

⁸ O ensino elementar correspondia às “aulas de primeiras letras” (ZOTTI, 2006, p. 2), organizando-se em torno do ensino da leitura e escrita para que o aluno, depois, pudesse avançar para aulas das demais matérias, que poderiam ser comparadas ao ensino secundário ou ao curso de humanidades dos jesuítas. O objetivo era a preparação dos alunos para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra ou outros centros europeus.

municipais (31 escolas atendem ao Ensino Fundamental e 5 atendem ao público da Educação Infantil), 17 escolas são estaduais (7 escolas atendem o Ensino Médio e 10 o Ensino Fundamental) e uma instituição privada que possui ensino fundamental e normal. Neste panorama quantitativo das escolas é importante destacar que 33 escolas encontram-se no campo, sendo 25 escolas da rede municipal de ensino e 8 escolas da rede estadual.

Há, também, um polo universitário que conta com cursos de licenciatura, administração e tecnólogos, funcionando na modalidade educação à distância (EAD), sendo uma das principais instituições formadoras dos docentes que atuam nas escolas do município. Na modalidade EAD também temos a influência de cursos de especialização que desenvolvem formação continuada (PME, 2015).

O documento mais recente sobre a educação no município é o Plano Municipal de Educação (PME), que possui vigência desde 2015 até 2025 e traça um panorama da educação de Canguçu na atualidade. Nesse documento encontramos alguns elementos importantes, como a menção a alguns programas: Mais Educação, Atleta na Escola, Escolas do Campo, Água e Esgotamento Sanitário, Escolas Sustentáveis, Formação Continuada e Mais Cultura.

A educação de Canguçu passa por avaliações em âmbito nacional como o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), realizado desde 2005. Embora, segundo o PME, o município apresente bons resultados nesse indicador, ainda há metas a serem atingidas e, com o intuito de contemplá-las, há o investimento nos programas supracitados (PME, 2015).

Também nesse documento encontramos alguns elementos sobre a Educação do Campo. Primeiramente há uma breve retomada e contextualização histórica que é utilizada como fundamentação para a abordagem realizada ao longo do documento e, em seguida, alguns dados são apresentados:

Contamos com 16 assentamentos, uma comunidade indígena com 2 famílias, 15 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. De acordo com a SDR (Secretaria de Desenvolvimento Rural), há em torno de 14.000 propriedades registradas, sendo que, 75% das propriedades tem até 25 hectares. Segundo o INCRA, há 18.000 inscrições ativas no município (PME, 2015, p. 24).

Dessa forma, observamos e confirmamos a diversidade do espaço rural do município. Ainda segundo o PME, algumas iniciativas já estão sendo tomadas em prol da Educação do Campo e mais diretamente em favor da formação docente, havendo uma ênfase sobre a superação do discurso de educação rural e

destacando-se que a escola se constitui como um elemento importante para a comunidade em que está inserida. Com efeito, a partir dessas informações, reforçamos a pertinência da discussão acerca da Educação do Campo no município de Canguçu.

3.2 Caracterização das escolas pesquisadas

Nesta seção, conforme já mencionamos, buscamos apresentar o recorte da pesquisa, isto é, as escolas que compõem o cenário empírico deste trabalho. Assim, em conjunto com representantes da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE), destacamos algumas questões acerca das instituições educacionais no campo do município. Destarte, como critérios, definimos que as escolas pesquisadas deveriam ser públicas, pertencerem à rede municipal de ensino, serem de Ensino Fundamental e possuírem um nível significativo de diversidade, ou seja, apresentarem uma diversidade em relação aos alunos. Buscando atender a esses critérios, quatro escolas foram selecionadas⁹.

Como aporte para as informações que seguem, além do que foi informado pela escola, utilizamo-nos dos Projetos Políticos Pedagógicos. Cabe salientar que estes foram reformulados no ano de 2015, de modo que pudemos contar com documentos atualizados para a elaboração desta seção. Do conjunto das instituições de ensino do município, conforme anteriormente indicado, foram selecionadas quatro escolas, que se encontram em realidades distintas e atendem a públicos diferenciados

A Escola A atende 114 alunos residentes em seu entorno, sendo que grande parte destes são oriundos de assentamentos de reforma agrária. Conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição, 50% dos alunos vivem em assentamentos e quase 20% do público são remanescentes quilombolas e o restante são alunos da localidade (Escola A, PPP, 2015).

Ainda segundo o PPP, os alunos que frequentam a Escola A são de famílias de baixa renda. Esse pode ser um fator que contribui para a evasão, pois os adolescentes, em grande parte, acabam abandonando a escola para trabalhar e auxiliar a família. Nos últimos anos houve algumas mudanças nesse sentido, em

⁹ A partir da intenção de preservar a identidade das instituições de ensino pesquisadas e da compreensão de que essas escolas compreendem realidades específicas, preferimos não utilizar os seus nomes, adotando as denominações Escola A, Escola B, Escola C e Escola D.

razão da ampliação de programas sociais como o Bolsa Família. Antes, conforme consta no PPP, os alunos não recebiam apoio em casa para dar seguimento aos estudos, já que na realidade objetiva deles o trabalho e a ajuda financeira em casa traziam resultados mais imediatos no atendimento das necessidades básicas da família. Ademais, é também significativo o fato de que grande parcela dos moradores adultos da localidade possui até o 6º ano (5ª série) (Escola A, PPP, 2015).

Quanto à estrutura física, a escola A conta com um espaço de 10.000m², sendo que 520m² são de área construída, contemplando um prédio com 5 salas de aula, secretaria, biblioteca, sala de informática, sala da equipe diretiva, sala de professores, cozinha, refeitório e banheiros. A instituição também conta com uma quadra esportiva (que no momento passa por uma reforma), um pátio com praça para a Educação Infantil e Anos Iniciais e um galpão com 63m² (Escola A, PPP, 2015).

As modalidades de ensino ofertadas consistem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A escola conta com 14 professoras e também com o Programa Mais Educação¹⁰, neste os monitores desenvolvem atividades com os alunos em turno inverso. A Educação do Campo aparece no PPP identificada com função de manter as pessoas no espaço rural e de incentivar o trabalho no campo, trazendo questões sobre a necessidade da produção de alimentos, bem como a possibilidade de uma vida mais saudável, a ser estimulada por práticas pedagógicas que contribuam para a permanência dos sujeitos no campo (Escola A, PPP, 2015).

Ainda, no que concerne ao tratamento da Educação do Campo no PPP, além de preconizar o ensino de conteúdos significativos, a fim de intervir na transformação da realidade, o documento enfatiza a importância do trabalho na horta da escola desde a Educação Infantil até o 9º ano. Indicando que os pais dos alunos também devem auxiliar nos cuidados com a horta e abrindo, assim, a possibilidade de maior integração entre comunidade e escola (Escola A, PPP, 2015).

A Escola B possui 203 alunos, dos quais 41% são oriundos de famílias assentadas. Em sua maioria, segundo informações do Projeto Político Pedagógico,

¹⁰ De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Mais Educação (Portaria nº 17/2007) foi criado para contribuir com a ampliação da jornada escolar e com a organização curricular, a fim de compreender a Educação Integral no âmbito da educação básica nas escolas públicas. Nesse sentido, são desenvolvidas atividades como acompanhamento pedagógico com disciplinas específicas, mídias, educação ambiental, entre outras (Ministério da Educação, 2015).

esses são alunos de baixa renda e trabalham como safristas nas colheitas de fumo, soja, pêssego, plantação de acácia, sendo também beneficiários do Programa Bolsa Família. Quanto às famílias que vivem da agricultura familiar, o documento destaca o fato de que se encontram em dificuldades quanto à valorização dos seus produtos (Escola B, PPP, 2015).

Sobre os aspectos da estrutura física da Escola B, a mesma possui quatro prédios com 9 salas de aula, sala de recursos, secretaria, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática (que é utilizada no período inverso pelo Programa Mais Educação). Além da sala da direção, sala da coordenação, almoxarifado, sala de professores, refeitório, cozinha, despensa, bar, banheiros (5 masculinos, 6 femininos e 1 para uso dos professores), lavanderia, praça e ampla área externa, quadra para atividades físicas, jardim e horta (Escola B, PPP, 2015).

Há 13 professores em atividade na escola, distribuídos entre o 1º e o 9º ano, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Segundo o PPP, o ensino e organização curricular da instituição – assim como a Educação do Campo – estão pautados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (Escola B, PPP, 2015).

De acordo com as informações do PPP, a Escola B já desenvolve trabalhos a partir do contexto local, priorizando a diversidade sociocultural dos sujeitos. Também valoriza o consumo consciente, a sustentabilidade e desenvolve algumas ações visando o conhecimento da realidade, a valorização e a integração da comunidade. No decurso das discussões sobre Educação do Campo, algumas professoras representam a escola em eventos e cursos de formação, o que motiva, segundo o PPP, o envolvimento maior das docentes em promover atividades que tenham a Educação do Campo no centro do debate.

A Escola C atende 255 alunos que moram na localidade ou são originários de outros subdistritos do entorno. O público é composto por descendentes de imigrantes alemães, em sua maioria, mas há também descendentes de imigrantes portugueses, italianos, espanhóis e uma família indígena que mora em uma propriedade de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A questão da religiosidade possui grande destaque para a comunidade, envolvendo a frequente realização de festas e jogos (Escola C, PPP, 2014).

A agricultura e a pecuária leiteira ganham destaque no cenário econômico, segundo o PPP, os maiores rendimentos estão atrelados, principalmente, ao cultivo do fumo, seguido pela plantação de soja, milho e feijão (Escola C, PPP, 2014).

Ainda no PPP encontramos algumas informações importantes, como o fato de moradores das localidades próximas reunirem-se comumente para discutir suas demandas e reivindicá-las dos órgãos administrativos e políticos do município. Em síntese, tratam-se de pleitos ligados às questões de saúde, já que, em média, apenas duas vezes por mês são disponibilizados atendimento médico e odontológico nos distritos (Escola C, PPP, 2014).

A escola C está envolvida em alguns projetos de cunho tecnológico, dispendo de computadores de uso individual para os alunos e de sala de recursos que oferece atendimento educacional especializado no Programa Mais Educação, com a mesma proposição das demais escolas, ou seja, a oferta de oficinas em turno inverso. A evasão escolar e o grande número de reprovações foi um fator preponderante para a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2010 (Escola C, PPP, 2015).

A escola C possui uma área de 2000m² que contempla uma quadra poliesportiva coberta para as aulas de educação física e demais atividades que necessitem do espaço. Contando com um corpo docente composto por 14 professores que atuam da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. O transporte escolar é realizado por uma empresa terceirizada contratada pelo município.

A Escola D possui 139 discentes, estando envolvida em uma realidade contemplada pelo cultivo do fumo de forma predominante. Os grupos étnicos presentes são, em sua maioria, descendentes de imigrantes alemães e também remanescentes quilombolas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, na localidade há uma Igreja quilombola luterana, única na América Latina.

Mesmo com o tabaco despontando em 90% das pequenas propriedades, há outras ocupações, como o comércio, os safristas, que trabalham em diversas colheitas e também fora do município, funcionários públicos, diaristas¹¹, pecuária

¹¹ Trabalhadores informais, ou seja, sem reconhecimento pelo Ministério do Trabalho que não possuem um salário ou horários fixos. Os diaristas citados nesta pesquisa desempenham atividades domésticas e/ou safristas em colheitas na própria localidade, como também em outras regiões do estado (Informação obtida durante entrevista).

leiteira, pensionistas e aposentados, beneficiários de programas sociais do governo e a possibilidade de cultivo de soja (Escola C, PPP, 2013).

A escola atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e possui 9 professores atuando nessas modalidades. Sobre a estrutura física, dispõe de sala para a Educação Infantil, com banheiros apropriados; 5 salas de aula; sala de professores em conjunto com a biblioteca; cozinha; refeitório; almoxarifado; secretaria; laboratório de informática; banheiros (dois femininos e dois masculinos); e laboratório de ciências (Escola C, PPP, 2015).

A instituição oferece Educação Infantil (pré-escola) para as crianças entre os quatro e cinco anos e onze meses de idade e o Ensino Fundamental organizado em 9 anos, conforme a legislação vigente, isto é, o Parecer CME nº 67/09, que Aprova Regimento Escolar das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Canguçu/RS. Em cumprimento à legislação de ensino, nos três primeiros ocorre a progressão automática (Escola, PPP, 2013).

Como observações de ordem geral, comuns a todas as escolas, discorreremos, agora, sobre alguns aspectos que são importantes nesta breve caracterização.

A partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos tendo como objetivo caracterizar e contextualizar os espaços escolares, conforme já salientamos, encontramos, em muitos momentos, referências à Educação do Campo. Entretanto, parece-nos que a compreensão apresentada nos documentos ainda é frágil, quando se toma em consideração um projeto de Educação do Campo que tenha como marca histórica o protagonismo dos sujeitos do campo, o envolvimento em questões de trabalho, cultura e educação, além do engajamento político com vistas à transformação social (CALDART, 2011). Bem como a recomendação de Morissawa (2001) sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas inseridas no espaço rural precisarem estar vinculados a alternativas em prol de uma educação de qualidade e da construção de conhecimentos necessários à produção da vida no campo. Para a Escola A,

Diante da sua condição de escola do campo, buscamos incentivar o trabalho no meio rural na tentativa de mostrar aos alunos que a vida no campo além de mais saudável, é necessária à produção de alimentos. Buscamos evitar o êxodo rural através de práticas pedagógicas voltadas a valorização e permanência do homem no campo. [...] Para tanto serão realizados trabalhos na horta escolar com alunos, desde a Educação Infantil até o 9º ano [...]. Faremos inclusive chamamento aos pais para que possam auxiliar as professoras nessa tarefa e assim contribuindo para que haja maior aproximação entre escola e comunidade (Escola A, PPP, 2015, p. 12).

Nesse sentido, observamos que os entendimentos por parte das instituições educacionais pesquisadas não reforçam a Educação do Campo enquanto um conceito em disputa. Havendo a necessidade de superação de uma visão ingênua de espaço rural para avançar nos debates que permeiam a possibilidade de uma análise mais profunda da realidade.

Nos PPPs, o entendimento de comunidade parece muito estreito. Nem mesmo o conceito apresentado no Plano Municipal de Educação (PME)¹² foi observado pelas escolas. De acordo com o referido Plano, o conceito de comunidade deve ser construído com a parceria efetiva da comunidade escolar e, dessa forma, contemplar as especificidades do espaço rural (PME, 2015). Assim, a escola deveria entender a comunidade a partir de todos os sujeitos de alguma forma envolvidos com a instituição escolar, ou seja, os pais dos alunos, moradores do entorno, professores, funcionários e os próprios alunos.

Outra questão que configura grande importância no espaço escolar é a religiosidade. Pudemos observar, durante a pesquisa, a presença nas instituições de símbolos que representam determinadas religiões. Nos PPPs identificamos palavras que se destacam nos textos, como respeito, moral, educação, valor; termos em grande parte utilizados para compor parágrafos com apelo religioso, a exemplo:

Dentre os diversos valores que consideramos importantes trabalhar na escola, tendo como exemplo, justiça, honestidade, solidariedade, cuidados com a natureza, etc... Incluímos como sendo imprescindível cultivar valores religiosos por considerarmos que a fé num Deus que ampara, num Deus presente tanto nas alegrias quanto nas dificuldades, dá ao ser humano um suporte, uma segurança para suportar os problemas que se apresentam na vida (Escola C, PPP, 2015, p. 8).

Diante disso, chamamos a atenção para a possibilidade de as religiões, em certa medida, tornarem-se agentes alienadores dentro das escolas. Partindo-se desta premissa, sobre a religião, refere Marx (2010, p. 145-146):

A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o *ópio* do povo. A supressão [*Aufhebung*] da religião como felicidade *ilusória* do povo é a exigência da sua felicidade *real*. A exigência de que abandonem as ilusões acerca de uma condição é a exigência de que abandonem uma condição que necessita de ilusões. A crítica da religião é, pois, em *germe*, a *crítica do vale de lágrimas*, cuja *auréola* é a religião (O grifo é do original).

¹² O Plano Municipal de Educação consiste em um documento organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes com metas e estratégias para a educação no município por um período de dez anos – 2015 a 2025.

Enfim na escola, é preciso estar atento à diversidade da comunidade, a fim de que não haja a supervalorização de uma determinada forma de crença em detrimento de outra. Respeito as diferentes crenças é o que deve ser buscado.

Ainda, como observações sobre a caracterização geral das escolas, considerando as instituições pesquisadas, podemos dizer que há um grande número de professores que atuam nessas escolas sob contratos temporários, através do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE)¹³. Os docentes nessa condição ainda não concluíram a graduação e podem trabalhar nesse regime por no máximo dois anos e com carga horária de até 30 horas semanais. Também há a contratação temporária emergencial¹⁴, recurso que incorpora professores já formados e tem validade de um ano letivo.

Além dos alunos, os professores também utilizam o transporte escolar, pois grande parte dos docentes precisa se deslocar da cidade para a escola. Outra questão atrelada ao deslocamento desses professores é a necessidade de ter que passar mais de um turno na escola, pois nas localidades de difícil acesso não há como retornar antes do fim do dia, ou seja, quando acaba o turno da tarde.

Assim, detectamos que parte dos docentes nessas condições são deslocados da sua área de formação para atuar em outra etapa da educação básica, como, por exemplo, professores formados em pedagogia que também atendem os anos finais, ministrando disciplinas que precisam de um profissional com formação específica. Dessa forma, em um turno (pela manhã) assumem os anos finais e no outro (à tarde) atuam nos anos iniciais.

De acordo com relatos dos professores, essa organização favorece a administração municipal no que concerne à contenção de gastos, estando também articulada ao preenchimento da carga horária dos professores e a um terceiro aspecto, relacionado à melhoria de salário para o docente nessa condição. Em contraponto, e conforme observamos, essa pode ser uma alternativa desgastante para o docente, pois responsabilizar-se por uma área do conhecimento que não a de

¹³ O CIEE atua em parceria com o município na contratação de estudantes de diversas áreas, desde que estejam cursando o Ensino Médio ou o Ensino Superior. Esses contratos têm validade de estágio remunerado, não podendo o estudante atuar por mais de dois anos, conforme edital lançado pela prefeitura (PREFEITURA MUNICIPAL DE CANGUÇU, 2015).

¹⁴ Os contratos emergenciais temporários tem o objetivo de contratar profissionais de diversas áreas, assim, lançam-se editais no início do ano com validade até dezembro do mesmo ano. Desse modo, os profissionais precisam candidatar-se novamente no ano seguinte, sendo que no período entre o final do contrato anterior e a efetivação da nova seleção o trabalhador fica desempregado e sem auxílio desemprego (Informação obtida em entrevista).

sua formação inicial exige que o professor se aproprie das especificidades de outras disciplinas e/ou faça do livro didático (LD) o principal instrumento de apoio e condução de suas aulas.

O livro didático representa, segundo Albuquerque (2011), o conhecimento que deve ser considerado importante e memorizado pelo aluno. Entretanto, o que ainda precisa ser debatido implica as visões de mundo que estão contidas no material, indicando que o professor precisa estar atendo à discussão e ao conhecimento que intenciona construir a partir de determinado conteúdo.

Há um Plano de Estudos que serve de base para os professores organizarem o ano letivo, este plano é sistematizado pelos professores/representantes de cada área do conhecimento que atuam na SMEE e é disponibilizado pela mesma. O documento contém uma listagem de conteúdos que devem ser abordados nas aulas. Os docentes assumem esse plano e preocupam-se com o “vencimento” do mesmo, inculcando-se a necessidade de abordar os temas ali propostos, os quais, como observamos, assemelham-se a um sumário de LD. Não obstante, esta é a orientação de um dos PPPs analisados:

O educador deverá seguir os planos de estudos fornecidos pela SMEE, apenas como guia que dará sequência às atividades desenvolvidas na rede municipal, porém deverá ser adaptado a nossa realidade, levando em conta vivências e necessidades que extrapolam os limites físicos da escola, oportunizando o aproveitamento das potencialidades que a comunidade oferece e que o aluno, como parte integrante dessa comunidade, deverá estar atuante e participativo, como agente ativo e não passivo (Escola B, PPP, 2015, p. 6).

A partir desse material, e com o auxílio da coordenação pedagógica das escolas, as aulas são planejadas. Destacamos ainda que o Plano de Estudos é disponibilizado para todas as escolas da rede municipal de ensino e, como observamos, está sujeito a diferentes interpretações quanto a sua função. Essas questões, entre outras, serão mais bem exploradas na sequência.

3.3 O ensino da Geografia nas escolas no campo: o conceito de território em questão

Como destacamos na Introdução, o que trazemos nesta sessão refere-se à análise dos dados coletados, essencialmente, nas observações e entrevistas; uma vez que nas seções 4.1 e 4.2 também nos utilizamos da pesquisa empírica realizada.

Conforme já mencionamos, o município de Canguçu/RS possui características que tornam necessária a compreensão da Educação do Campo de acordo com as proposições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Razão pela qual apresentamos as abordagens trazidas pelos autores que têm se debruçado sobre os estudos que versam sobre o direito dos sujeitos que vivem no e do campo a uma educação de qualidade e que esteja vinculada ao seu modo de vida, como um aporte de perspectivas para a compreensão da realidade e das relações que pautam suas vidas (CALDART, 2012; FERNANDES, 2008; MOLINA, 2004).

Grande parte das escolas municipais de Canguçu/RS está localizada no espaço rural, sendo bastante diversa a composição étnica, social, cultural e econômica. Nesta seção, conforme anteriormente indicado, buscamos analisar a centralidade do conceito de território no ensino de Geografia a partir da contribuição teórica de Milton Santos com base nos empíricos coletados em campo.

Devemos realçar que o momento de inserção na escola para a nossa apresentação foi uma ação de grande importância, a ponto de considerarmos que esse momento influenciou o andamento das demais etapas. Manifestamos tal entendimento a partir da expressão de preocupação das professoras entrevistadas nos demais encontros. Entendemos que o primeiro contato e diálogo sobre o contexto escolar, apresentando a proposição da pesquisa, bem como os objetivos a que este trabalho se propõe, influenciaram as ações e também as falas das docentes.

Nesse encontro introdutório, as professoras já consideraram importante esclarecer a sua área de formação, informando que estavam atuando em sala de aula com determinadas disciplinas nas quais não tem formação específica, na fala de uma das docentes:

É, eu dou aula de Geografia e faço o que posso, mas não sou formada na área, acho que um professor formado tem mais condições, mais a gente tenta trabalhar Geografia e falar da realidade deles (os alunos). É difícil pra gente que não tem muito conhecimento na disciplina, eu estudo muito Geografia pra dar aula (Fala de P2 durante no primeiro encontro, 2015).

Também foram nesse sentido as afirmações de duas das demais professoras (P1 e P4), já que apenas uma das profissionais pesquisadas é formada em Geografia (P3). A fala das professoras não formadas em Geografia nos soa como uma defesa prévia e, embora seja importante considerar esse deslocamento, entendemos que a proposta da pesquisa pode ter tido, num primeiro momento, um

peso avaliativo. Essa possibilidade foi uma de nossas preocupações, de modo que buscamos deixar claro não ser esse o nosso objetivo.

A primeira observação foi o momento de inserção efetiva no espaço escolar, uma ocasião para compreender as relações estabelecidas e conhecer as professoras. Dessa forma, fomos direcionando nosso olhar na tentativa de encontrar os elementos para a análise e, nesse processo, atentamos para o fato das docentes se utilizarem repetidamente de frases que tinham como conteúdo a realidade e a Educação do Campo:

Na aula de Geografia é importante entender a realidade em que vivemos, porque a gente vive no campo e o campo é diferente da cidade. A gente pode ver isso na Geografia, porque a paisagem é diferente, a realidade do interior tem a natureza e também é mais saudável que viver na cidade, por isso que a gente estuda a educação do campo (P4, Observação I, 2015).

Depreendemos dessa fala que a compreensão acerca da realidade entendida pela docente ainda corresponde a uma visão pouco aprofundada do espaço rural, de certa forma, até mesmo ingênua. Além disso, muitas podem ser as análises possíveis no entendimento da professora, pois, como destacamos, ela atua em uma área que não corresponde a sua formação. Também observamos que o tratamento dado à Educação do Campo é compreendido como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e não como um projeto, uma possibilidade de transformação social. Não se atenta, assim, ao fato de que os conteúdos referentes às disciplinas escolares necessitam de uma articulação às demandas do campo (CALDART, 2012).

Durante as aulas, observamos alguns momentos de tensão e preocupação, com as professoras manifestando claro nervosismo por estarem sendo observadas. A despeito de nossos esclarecimentos, para elas esse primeiro encontro teve um peso avaliativo, tanto no que concerne a sua postura em sala de aula quanto aos conteúdos e/ou domínios desenvolvidos.

O livro didático (LD), conforme observamos, foi protagonista nas aulas de todas as professoras; do material foram utilizados os textos e também atividades e exercícios. Compreendemos que o LD é um importante instrumento de ensino e que deve, sim, ser utilizado pelas professoras durante as aulas, mas chamamos a atenção para o viés da abordagem do material feita pelas docentes.

Conforme a Observação I:

A professora começa a aula perguntando pelas atividades que deveriam ter sido realizadas em casa pelos alunos e, em face das manifestações, dos discentes de que ainda não as haviam concluído, decide disponibilizar um tempo para a conclusão dessas atividades. Logo após começaram as correções, ou seja, um aluno lê uma das questões do LD do capítulo que corresponde ao conteúdo em estudo no momento e outro aluno lê a resposta, de acordo com o texto apresentado no LD. Entretanto, alguns alunos não conseguem encontrar a resposta no livro, por isso a professora pede para que os alunos que conseguiram ditem a resposta para os demais colegas (Diário de Campo, Observação I, P4, 2015).

Essa metodologia é utilizada de forma semelhante por outra professora:

Os conteúdos do nono ano correspondem aos continentes, nesta turma a docente está trabalhando com o Continente Africano e, a proposta para a aula é a correção de questões que podem 'cair' na prova. Assim, uma aluna se oferece para ler a questão a ser corrigida e depois que algumas possíveis respostas são mencionadas pelos alunos, a professora aponta como resposta correta um trecho do LD, informando o número da página e também indicando o parágrafo e as palavras que finalizam o trecho destacado (Diário de Campo, Observação I, P3, 2015).

Diante do exposto, também observamos que outros instrumentos aparecem nas aulas, embora com menor destaque. Por exemplo, uma das professoras trouxe para o segundo período um vídeo com informações sobre os aspectos físicos do continente em estudo, porém não houve problematização acerca do que foi visto. Possivelmente, como nos "alertaram" inicialmente as professoras, o fato de estar atuando fora de suas áreas de formação implique em possibilidades limitadas de problematização das aulas, em razão da ausência de embasamento formativo.

Ainda durante a observação outro fator que nos chamou a atenção foram as questões de diversidade que permearam as aulas. Foi possível perceber influências culturais nas falas das professoras. Na ED¹⁵, por exemplo, há grande predominância da cultura pomerana, explícita na fala da professora, assim como na fala de grande parte dos alunos em sala. Não obstante, destacamos que o público da escola também é formado por alunos descendentes de quilombolas, os quais também possuem particularidades culturais que, naquele momento, não conseguimos identificar em aula.

Na sala de aula da EA, observamos que a aula caminhou em uma perspectiva diferente em relação às demais. A professora propôs que os alunos se organizassem e tivessem em mãos o LD, o qual ela utilizou para apresentar aos alunos o conteúdo que seria iniciado na aula: a Ásia. Durante o andamento da aula a

¹⁵ Escola A (EA), Escola B (EB), Escola C (EC), Escola D (ED).

professora trouxe para o debate elementos importantes, como os países emergentes e abordou aspectos políticos da organização dos países, conforme anotações de campo:

A professora traz como proposta de atividade dois textos (um sobre a China e o outro sobre a Índia), que devem ser lidos pelos alunos em grupo, posteriormente eles respondem às questões propostas e debatem/apresentam para os colegas os entendimentos. A docente atua como mediadora da atividade e muitos elementos surgem na discussão, a exemplo: globalização, países emergentes, aspectos culturais, entre outros (Diário de Campo, Observação I, P1, 2015).

A fala da professora P1 possui uma perspectiva mais crítica, ela tenta chamar os alunos para uma reflexão acerca das desigualdades sociais existentes nos países citados nos textos da atividade. Além de trazer para o centro da discussão a globalização que, de acordo com a professora: “[...] não é tão maravilhosa assim como vemos na televisão, tem muita coisa mal contada e a gente precisa prestar atenção”. A professora debate ainda acerca das influências desses países na realidade do município (Declaração da P1 durante Observação I, 2015).

A partir da análise realizada, podemos dizer que a primeira observação permitiu constatar que há um deslocamento de área de conhecimento quanto à formação docente das professoras entrevistadas. Apenas uma professora é formada em Geografia, duas sendo formadas em História e uma em Pedagogia. O que nos permite afirmar que a formação docente tem significativas implicações no desenvolvimento do ensino da Geografia.

Outro aspecto importante na primeira observação foi o material de apoio das professoras para conduzir as aulas, já que todas utilizam o livro didático. Ficou evidente que o mesmo é indispensável para o andamento das aulas, pois as professoras sugerem os textos para leitura, bem como a realização de questões e exercícios do livro. Com isso, observamos que o LD pode ser um agente limitador das possibilidades de ensino de Geografia no que tange à compreensão crítica da realidade. Duas professoras utilizaram vídeos explicativos sobre os conteúdos, tais vídeos são encontrados na internet, em sites de vídeos ou em vídeo-aulas de cursos disponibilizados por emissoras de televisão; a reprodução dessas mídias acabou assumindo nas aulas o papel das docentes.

Diante do que foi brevemente exposto, a partir da entrevista conseguimos compreender, de certa forma, as ações e posturas das docentes em sala de aula. Quando perguntamos sobre as suas formações, três docentes destacaram,

conforme já haviam mencionado, que possuem graduação em outra área. A formação em História da P1 e da P4 ocorreu em um curso ofertado pela extensão de uma instituição privada no município, em meados dos anos 1990.

Ainda sobre a formação, a professora P1 destaca que não fez o magistério (ou ensino normal), mas que depois de concluir o Ensino Médio tentou fazer Pedagogia na mesma instituição onde cursaria História, mas, de acordo com a instituição, os alunos inscritos não eram suficientes para que fosse aberta uma turma. Então, posteriormente, acabou se inscrevendo e cursando Licenciatura em História. Segundo a professora P1 havia a necessidade de trabalhar, nas suas palavras: “*fazer alguma coisa da vida*” e, como ela já gostava da disciplina, optou então pela carreira docente. Hoje a professora P1 possui oito anos de sala de aula (P1, Entrevista, 2015).

A professora P4 destacou que fez o magistério em um momento (fim dos anos 1980) em que as meninas já eram encaminhadas para a docência. Depois de concluir o magistério, então, decidiu seguir a carreira docente e cursou História, mais precisamente, na primeira turma da extensão mencionada anteriormente. Depois, já atuando em sala de aula, fez especialização em gestão escolar. De acordo com a professora, essa pós-graduação é importante e também melhora o salário, mas a sua preferência é a sala de aula, é estar com os alunos, assim “*já se vão vinte e um anos de sala de aula*” (P4, Entrevista, 2015).

Ainda sobre a formação docente, a professora P2 nos diz que cursou o Ensino Normal e, depois, através de um polo no município de uma instituição privada que oferta cursos à distância, cursou Pedagogia. A docente, que atualmente faz especialização em neuropsicopedagogia, também destaca que sempre quis ser professora, pois contou com a influência da família que se transformou em apoio na hora de optar pela formação profissional.

A professora P3 formou-se em Geografia, licenciatura, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), estando em fase de conclusão do mestrado em Geografia também pela UFPel e trabalhando há oito meses na escola. De acordo com a docente, o curso foi oportuno a sua situação, pois havia a necessidade de estudar durante a noite para que fosse possível conciliar no turno inverso o trabalho. A entrevistada salienta que não se imaginava professora, mas que as coisas foram se encaminhando nesse sentido e que só entendeu-se docente durante os estágios do curso e

[...] aí eu fui moldando minha cabeça pra ver se realmente eu conseguiria dar conta, se realmente eu ia conseguir me realizar como ser humano, se ia ser bom pra mim ou se eu teria que migrar, tive sorte e me adaptei bem à ideia de ser professora e gostei muito de trabalhar com os alunos, pois eu não gostava de criança, então é outro detalhe que eu achei que ia pesar muito na sala de aula e não foi. Acho que eu vejo ele como um igual e não como uns professores veem os alunos, como tábulas rasas, conforme os diversos pedagogos que a gente estudou na graduação. Daí tem que pensar quais as coisas que eu sei, eles (os alunos) querem saber sobre fatos novos reelaborar e contar outras histórias e trocar os conhecimentos e agregar e fazer uma síntese e aí, nesse enredo, a gente vai conseguindo fazer, acho que é por aí (P3, Entrevista, 2015).

Observamos, a partir da fala da professora, que a docência pode não ser uma questão vocacional, mas, sim, uma formação profissional e que, assim como outros cursos, também pode ser a escolha que melhor se adaptar às necessidades do profissional. Também salientamos o fato da docente expressar preocupação em buscar na sua formação uma função social, pois a professora P3 nos diz que busca compreender os seus alunos não os tratando como *tabulas rasas*¹⁶.

Entendemos a expressão *tabula rasa*, mencionada pela docente, a partir da abordagem realizada por Demo (2000), de que:

[...] não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do ¹⁷senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora (DEMO, 2000, p. 32).

Assim, de acordo com a afirmação da docente, é importante considerar, no ensino de Geografia, o saber popular que os alunos estão construindo nas suas relações extraescolares, seja na interação com a família ou nas vivências com as demais pessoas com quem se relacionam.

E nos parece que, mesmo implicitamente, isso também perpassa a fala das demais docentes, pois elas também colocam como aspecto relevante para o desenvolvimento das aulas terem como foco e ponto de partida a realidade dos

¹⁶ Pensadores como Platão, Santo Agostinho e René Descartes afirmavam que o homem possui certas **ideias natas** (inatismo), isto é, ideias anteriores a toda e qualquer experiência sensorial; ideias que existem na mente humana desde o nascimento e, com o tempo, se manifestam. Locke combateu duramente essa doutrina. Em sua importante obra *Ensaio acerca do entendimento humano*, defendeu que nossa mente, no instante do nascimento, é como uma tábula rasa, um papel em branco sem nenhuma ideia previamente escrita. Locke retomava, assim, a tese empirista, segundo a qual nada existe em nossa mente que não tenha sua origem nos sentidos (Cotrim, 1999, p. 162-163).

alunos. Embora tenhamos observado que os conteúdos ainda caminham de forma descolada da dita realidade; por exemplo:

Observamos que quando trabalhado o conteúdo correspondente à Oceania na ED a professora fala que o conhecimento dos alunos é importante e que as respostas das questões propostas no livro devem ser as próprias palavras dos alunos. Entretanto, a resposta considerada correta é a que está no texto do mesmo livro, tanto que, como já mencionamos, a respectiva professora informa a página e o parágrafo em que se encontra a resposta da questão (Diário de Campo, Observação I, P4, 2015).

Outro aspecto importante que podemos destacar das entrevistas consiste na relação das docentes com a comunidade escolar. As professoras relataram conviver bem com os alunos, pais e vizinhos da escola. Destacamos que as professoras P1, P2 e P3 disseram que, por não viverem na localidade onde a escola está inserida, ainda não houve tempo para conhecer todos os pais e que a entrega das avaliações trimestrais é um bom momento para dialogar com os responsáveis pelos alunos. Todavia, nem sempre todos os pais estão presentes; suas ausências, na maioria dos casos, estão relacionadas ao trabalho na agricultura, pois os pais estão envolvidos nas suas atividades e optam por ir à escola em outro dia. A professora P4, ao contrário, salientou que vive na localidade e, por isso, conhece todos os pais, bem como os demais moradores, o que, na sua visão, facilita o contato com os responsáveis e com os alunos.

Ainda sobre a relação com a comunidade, na fala de uma das professoras:

Eu acho que é tranquilo, assim, não tem muito, dizer que é cem por cento não é, né. Sempre tem um atrito e tu sempre tem alguma coisa que não tá de acordo, né, mais eu acho que é bem tranquila (a relação com a comunidade). Os pais não vem muito, mas os que vem eles conversam, a gente têm abertura pra falar as coisas, sabe? Não é aqueles que participam, tem uns que eu nem conheço. Mas, assim, aqueles que vem e participam eles não são assim de chegar aqui e achar que só eles tem razão, eles são bem abertos, assim, a gente pode falar, tem o direito de falar, e, mesmo sem conhecer, sem ter a vivência. O meio rural parece mais tranquilo que a cidade, porque pelo que a gente vê na televisão, na mídia, os pais e os alunos agredindo as professoras, no meio rural tem mais essa, não sei, acho que se respeita mais. Eu acho, eles tem mais ainda aquela coisa assim ó, de que a professora tá lá pra te ensinar, que tu tem que ouvir a tua professora, eu acho que eles ainda tem essa mentalidade, acho que isso ainda tem mais que no meio urbano. Mas tem aqui fora também casos de famílias que só despejam as crianças na escola e a gente que tem que ensinar a comer, o respeito, valor pra essa criança. Tem casos assim e isso carrega demais a formação do professor, porque ai tu tá sendo pai, mãe, vó, tu tá sendo professora, tá sendo psicóloga, tu tá sendo um monte de coisa (P1, Entrevista, 2015).

Observamos, a partir da fala das docentes, que mesmo que a convivência com a comunidade seja tranquila, conforme destacado por elas, a relação ainda não se configura, de fato, como uma aproximação da instituição escolar com a

comunidade. Isto é, essa relação ainda não se mostra em consonância com a proposição da Educação do Campo sobre a importância da articulação entre o espaço escolar a realidade do entorno da escola, no sentido de construir um projeto de sociedade. Conforme destaca Dalmagro:

Trata-se de um projeto de educação que se origina da população do campo e é para si própria. Não é uma proposta que se desenvolve externamente aos sujeitos do campo e que a eles se dirigiria, mas é a dinâmica histórica do próprio campo que a produz (DALMAGRO, 2011, p. 166).

Assim, corroborando a posição da autora, e ainda a partir do que nos dizem as professoras, salientamos que estas consideram a docência nas escolas em que estão inseridas quando comparadas com a possibilidade de lecionar no espaço urbano como um trabalho mais tranquilo. Para as entrevistadas, os seus alunos ainda cultivam um respeito pela profissão docente que vem de casa e que também pode ser percebido na forma como os responsáveis pelos alunos as tratam.

Quando questionamos se as docentes recebiam orientação pedagógica e participavam de formações continuadas, as professoras disseram que o coordenador pedagógico presente nas escolas auxilia quando necessário. Ora na organização de alguma atividade em sala de aula, ora na orientação da organização dos planos de aula, provas e nas cobranças para que esses materiais estejam em dia, caso algum responsável solicite.

Consideramos estas importantes atribuições desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas. Entretanto, salientamos que a função do coordenador pedagógico no âmbito da Educação do Campo possui caráter mediador das relações escolares, devendo atuar na articulação do processo educativo e contribuindo, assim, para uma perspectiva emancipatória de educação, tendo como objetivo a formação humana (CALDART, 2012). Nesse contexto, consideramos ser de grande importância a atuação do coordenador pedagógico nas escolas do/no campo, pois esse profissional pode, também, representar a ponte entre o professor e a comunidade escolar e contribuir para a transformação da realidade onde está inserido (LIBÂNEO, 2001).

Sobre as formações continuadas, as docentes confirmaram participar dos encontros promovidos pela Secretária Municipal de Educação e Esportes (SMEE), quando chamadas. Porém este ano (ano da pesquisa, 2015) não houve formação para a disciplina de Geografia, dado que as docentes salientaram que o encontro foi desmarcado.

De acordo com as professoras, esses encontros possibilitam a “troca” de ideias a partir do diálogo entre os docentes. Entendemos que tais encontros pautam a discussão de conteúdos e metodologias a serem utilizados em sala de aula, uma vez que as docentes destacam qual prática de ensino “funciona” melhor nas suas aulas utilizando os exemplos apresentados durante as formações continuadas que realizaram.

Nessa trama, a formação continuada tem um caráter de relato de experiências de sala de aula, onde o foco está em compartilhar algumas atividades “diferenciadas” que as professores realizam. Assim, se uma atividade apresentada parecer “útil”, pode ser utilizada por outra professora. Consideramos relevante esse momento de exposição de práticas docentes, já que, segundo as professoras investigadas, é possível aprimorar a atuação em sala de aula e/ou reorganizar as atividades para outras turmas.

Entretanto, esse processo ainda é bastante frágil, pois compreendemos que o docente precisa estar em constante formação e que outras discussões e aprofundamentos teóricos precisam ser estabelecidos, a exemplo da análise das políticas públicas para educação. Há, então, que ser superada a perspectiva de treinar os professores para determinadas atividades, conforme argumenta Arroyo (2012, p. 359) “[...] venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independente da diversidade de coletivos humanos”.

Observamos, a partir dos relatos das docentes, que os momentos entendidos como formação continuada não contemplam a especificidade da existência de trabalhadores do campo. De acordo com Ribeiro (2010), há uma “ocultação dos sujeitos agricultores”, pois se caminha – mesmo que, por vezes, despercebidamente – para o fortalecimento do capitalismo no campo e da modernização empreendida pelo agronegócio. Para a autora, essas questões não podem estar descoladas do exercício da docência sob pena de estarmos corroborando os currículos neoliberais e uma educação que forme apenas para o trabalho na cidade (RIBEIRO, 2010).

Referendando a análise que estamos fazendo, as docentes destacaram ainda que há certa dificuldade em organizar e preparar as aulas. Segundo as professoras que não são formadas em Geografia o problema estaria justamente no fato de não possuírem a formação adequada. No entanto, a professora formada em Geografia

também atribui as dificuldades encontradas para preparar suas aulas a sua formação, segundo ela:

Planejar sim, eu noto que a formação é muito deficiente, muito, muito deficiente, eu fui ter noção do que era um plano de aula de estudo, do que eu tinha que dá em cada ano quando eu entrei na escola. Isso era uma coisa pra gente ter acesso durante a faculdade, saber que tu tem que aprender tal conteúdo, no 7º tu dá tal conteúdo e aí tu pode, sei lá, ter essas atividades que pode fazer, vai ter que dá a parte física separado da parte humana, urbano e rural, tinha que ter noção. Na faculdade dão pra gente um geralão e não te explicam onde tu vai usar isso, às vezes se tu não te dedica, não te determina a aprender mesmo aquilo ali, porque tu não sabe o que que é válido, o que realmente vai ser usado. E eu me deparei com isso, tem muita coisa que eu não sei, que eu tô correndo atrás e eu acredito que talvez ano que vem eu esteja melhor, talvez num terceiro ano eu vou dá aula do jeito que eu queria, vou conseguir desenvolver um conteúdo, uma aula do jeito que queria. Porque agora eu tô correndo atrás da aula da Ásia, eu tô todos os dias correndo atrás de uma próxima aula, todo o dia correndo atrás e eu não tenho material e eu tenho que tá baixando material da internet, tenho que tá procurando, tenho que tá vendo a isso dá ou isso não dá, isso é muito avançado pra eles ou não é. É dificultoso, é trabalhoso, eu vejo assim, que eu falei pras outras gurias, a gente trabalha então África, faço muitos trabalhos sobre a África, sobre globalização, sobre meio ambiente, sobre lixo e isso é um conteúdo, uma unidade, tu trabalha quantas unidades no ano? Tu trabalha mais ou menos umas oito unidades, oito temas, tu vai ter principais e além dos subtítulos por série e aí tu aprendeu uma unidade, às vezes aprendeu, tu viu, tem uma noção sobre alguma coisinha. É muito decepcionante a formação nesse sentido, eles fazem muito geral e não, não sei agora como tá na faculdade, mais a minha formação foi deficiente na parte de Geografia e não tive tempo para projetos de extensão, PIBID, precisava trabalhar o dia inteiro e ir pra faculdade de noite, não tinha tempo pra nada. E também, às vezes, o trabalho pode ser um dificultador, pois eu tava trabalhando dentro de uma escola municipal e também dentro das escolas têm disputas de poder e na cidade é mais visível (P3, Entrevista, 2015).

Ainda, sobre a organização, outra professora diz que:

Assim, às vezes eles me deixam numa braba, numas perguntas meio estranhas assim. Material eu tenho na escola, eu tenho o planetário, tenho o globo, tenho os mapas e eles gostam, eles vão atrás. Mas eu costumo usar muito a tática de jogar a pergunta de volta, eu jogo de volta a pergunta quando eu não sei responder, devolvo a pergunta pro aluno, ele vai achar a resposta, eles vão crescer com isso e eu também. Daí sobra, dá tempo pra eu me colocar a par do assunto, o que que ele realmente quer saber, pra depois levar de volta, então a gente jamais pode dizer assim ó... e tem que ser humilde também e dizer não sei. O aluno leva muito em consideração isso aí, se a gente disser: não, não vou te responder, te vira! Não, não pode dizer, Deus te livre, não pode dizer assim, tem que jogar de volta a pergunta numa brincadeira, eles gostam muito de brincar, adolescente então (P4, Entrevista, 2015).

E acrescenta sobre as formações pedagógicas:

Acho que por é sempre as mesmas orientações, o plano de estudos, ele não muda, às vezes até aulas que dão certo eu repito. Até porque nem tem, os livros tão aí e eles duram uns quantos anos. Eu só cuido pra fazer as avaliações diferentes porque os irmãos, eles vão passando pros irmãos que estão atrás, mas aí eles se dão mal, porque eu não repito igual a prova. O caderno pode ser igual, mas a prova não (P4, Entrevista, 2015).

A partir da afirmação da docente, destacamos que o fato de estar deslocada da sua área de formação a coloca em situações confusas quando os alunos apresentam alguma questão sobre um tema desconhecido da professora. Assim, ela devolve as questões para os alunos. Segundo a professora P4, essa parece ser uma prática recorrente em sala de aula, pois a sua preocupação maior, de acordo com o segundo excerto, é alterar anualmente avaliações e não o conteúdo que está no caderno.

De acordo com essa mesma professora, a avaliação está simplesmente pautada em definir uma nota que se constitui como o resultado de conteúdos decorados, já que, como vimos, o conteúdo é o mesmo em anos diferentes e o plano de estudos caminha na mesma perspectiva. Compreendemos que nesse contexto o ensino de Geografia não acompanha o movimento da realidade, pois, mesmo que os temas se mantenham, teremos sempre aspectos diferentes na realidade, com os quais a disciplina não se propõe a dialogar.

Sobre a compreensão de avaliação, concordamos com Libâneo (2008):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 195).

Depreendemos, assim, que a avaliação não acontece de forma isolada, mas aponta, conforme o autor, para uma tarefa de grande complexidade, sendo mais do que apenas aplicação de provas e atribuição de notas. Avaliar envolve, antes, considerar características tanto quantitativas quanto qualitativas, em um processo conjunto que culmina na função social da escola e precisa atentar para objetivos claros, “a avaliação é um ato pedagógico” (LIBÂNEO, 2008, p. 194).

No contexto das escolas do/no campo, a avaliação compreende um importante elemento da vida escolar, pois uma avaliação que acontece de forma descontextualizada do processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para a

evasão escolar. Dito de outro modo, uma avaliação frágil, que considere os progressos do aluno somente na esfera quantitativa, sem atentar para avanços qualitativos, acaba destoando da perspectiva de contribuição para a compreensão de mundo dos alunos e anda na contramão da função social da educação. Em suma, a avaliação, como aqui entendida, pode colaborar com o docente através da possibilidade de revisão de sua prática e sua concepção de educação.

A preocupação com as avaliações, conforme destacamos, também se deve ao fato de que no período em que a pesquisa foi realizada as escolas encontravam-se num momento de transição entre fim e início de trimestre. De modo que as docentes estavam concluindo as notas do trimestre anterior e iniciando os conteúdos do último trimestre.

Durante as observações, bem como nas entrevistas, as docentes, quando questionadas sobre a compreensão de Educação do Campo, destacaram a importância de trabalhar a realidade, considerando que esta é o que diferencia o campo do espaço urbano, conforme mencionamos no início desta seção. Na fala das professoras:

Até então morar no campo era feio, era pobre, era humilhante, quem morava na cidade tava sempre com a mão limpa, unha limpa, cabelo bem penteado, tinha dinheiro e nos últimos anos, agora, se inverteu a situação. Mais é o setor primário que mora no campo que tem mais dinheiro devido à produção do tabaco, porque ele hoje é uma produção multinacional. Acho que a Educação do Campo precisa ajudar nisso, nessa realidade de que o campo tem dinheiro também e que é bom viver aqui, tem tudo o que tem na cidade [...]. Valorizar mais o eu sou do campo porque eu quero ser do campo, eu faço meu trabalho na roça e na lavoura porque eu quero, porque eu me sustento com esse dinheiro, é um dinheiro honesto e saí do meu suor, eu não preciso pedir dinheiro pro meu pai, eu trabalho, ajudo em casa. Todos eles (os alunos) ajudam, trabalham em casa, nas pequenas tarefas, isso é importante. Até porque, agora, falando atualmente, né, com essa crise que é mundial, o aluno do campo, nossos alunos pra fazerem o ensino médio, depois do ensino médio, pra fazer uma faculdade eles tão indo embora tudo pra cidade, o primeiro emprego, eles conseguem o primeiro emprego, agora o segundo eu não sei como vai ser, se eles não vão voltar, isso tá acontecendo agora nesses dois últimos anos (2013 e 2014) em alta. Também eles tão indo em peso pra cidade, não tem mais mão de obra, o aluno de mão de obra aqui no interior pra um jovem aí de dezoito anos é entorno de cinquenta ou sessenta reais o dia de serviço (P4, Entrevista, 2015).

Observamos que as professoras expressam grandes preocupações com o fato de os alunos irem para a cidade em busca de oportunidades de emprego e dar continuidade nos estudos, pois não é certo o retorno desses estudantes para o campo. Por isso, defendem que a remuneração como diarista na colheita do fumo talvez seja mais interessante do que o salário de um emprego fixo, em função da

escassez de mão de obra no campo. Já que “agora” viver no espaço rural apresenta certo *status* dentro de uma hierarquia econômico-social, pois a renda obtida com a plantação de fumo permite melhorar as condições de vida. De acordo com os exemplos da professora: “*todo mundo troca de carro, constrói casa nova, paga um bom médico, os filhos podem pagar a faculdade, aqui não se espera por bolsa, não tem esse negócio de depender do governo, a gente trabalha*” (P4, Entrevista, 2015).

De acordo com P4, os exemplos supramencionados fazem valer à pena o trabalho na lavoura e no cultivo do fumo. Embora reconheçam que este é bastante desgastante e coloca em xeque a saúde do trabalhador, afirmando acreditar que se fosse possível ter o mesmo lucro com outras formas de cultivo, os agricultores não hesitariam em mudar. Segundo a professora “*é tudo uma questão de dinheiro, tudo gira em torno do dinheiro*”.

Depreendemos, a partir da fala da docente, que está em xeque a inserção do agricultor na lógica de mercado e a superação da visão do campo como atrasado em relação ao espaço urbano. Nesse contexto, o objetivo está em trazer o agricultor para a modernidade, o que só é possível, nessa visão, se houver integração com o grande capital, pois “nosso país continua sendo uma colônia, uma colônia moderna para os moldes do capital internacional” (CALDART, 2011, p. 43).

Assim, a docente entende ser necessária a Educação do Campo enquanto uma possibilidade de assegurar que as pessoas fiquem no campo e entende que a vivência cotidiana dos alunos é a chave para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Dessa forma,

[...] a escola em si já tá fazendo o trabalho, suas tarefas, eles trazem as questões, o que está sendo feito em casa, cálculo, regra de três, renda, média, o que produz o que não produz, mapear as propriedades. Eles fazem desenhos da propriedade e enumeram as lavouras com o que que planta, com o mapa fica mais fácil pra localizar, ir direto lá, o que que tem aqui, o que tem lá na propriedade, onde fica a água, onde tem a plantação, o reflorestamento, teve alguma peste no plantio de feijão, sei lá, ou batata. Também tem trabalhos onde eles mapearam a distância da estrada e da casa deles e da escola (P4, Entrevista, 2015).

Nesse sentido, ainda sobre o entendimento acerca da Educação do Campo, outra professora destaca: “*Entendo que a Educação do Campo é a aproximação com a realidade dos alunos da zona rural e não se tem, eu tento dar aula e usar exemplos do campo*” (P3, Entrevista, 2015).

Também destacando a realidade, a professora P2 relata que:

É uma educação voltada pra os alunos conhecerem o local onde eles estão, por exemplo, a realidade deles, a diferença de uma escola do campo. Hoje eles tem internet, tecnologia, as coisas já chegam mais rápido e, às vezes, esses lugares eles conhecem muito melhor que a gente e por isso tem que ser uma educação voltada pra realidade deles. Acho que a Educação do Campo é isso, trabalhar nas realidades deles, trabalhar as coisas do campo voltadas pro campo, assim eles iam ter uma visão, pensar outro jeito como nessa escola nova¹⁸ que vai ter que vai ser um modelo pra gente (P2, Entrevista, 2015).

Como podemos observar, as professoras possuem entendimentos semelhantes acerca do que trata a Educação do Campo, para elas o foco de discussão é a realidade dos alunos, mas também podemos notar que ainda estão inseguras no que tange ao trabalho em sala de aula. A docente P1 nos diz que as discussões sobre Educação do Campo são mais recorrentes nos últimos anos (desde 2012), segundo a professora:

[...] tem um grupo que estuda a Educação do Campo na Secretaria, só que a gente não participa, eu acho que tem que incluir todo mundo né? A gente tenta fazer alguma coisa em sala de aula, só que sozinho é mais difícil. Eu comprei uns livros quando fui no SIFEDOC, mas não li ainda, eu acho que se a gente tivesse umas formações, uns cursos podia ser mais fácil pra gente trabalhar os conteúdos da Educação do Campo (P1, Entrevista, 2015).

A partir dos relatos das professoras, destacamos que é relevante o fato de evidenciarem a realidade dos alunos, em que pese as suas compreensões sobre a Educação do Campo, entretanto, o seu entendimento de realidade ainda é ingênuo. De acordo com Caldart (2010) “a realidade é a vida real” e essa vida real é complexa, pois envolve relações de poder que são orientadas pela trama das relações de produção capitalistas. Assim, a realidade é

[...] o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos. Pensamos, dizemos e sentimos da nossa via prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas no dia a dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com a vida pessoal e coletiva (MST, 2005, p. 51).

Ainda de acordo com Caldart, se a função da educação é contribuir com a transformação social, precisamos considerar que a realidade “vem no bojo do vínculo da escola com o trabalho real” (CALDART, 2010, p. 178-179). Desse modo, há necessidade de um estudo aprofundado das bases originárias da Educação do

¹⁸ A escola modelo mencionada pela docente durante a entrevista é a Escola Família Agrícola de Canguçu/RS (EFA-Sul), que foi inaugurada em 2016. A escola inspirou-se na proposta da pedagogia da alternância e atenderá na modalidade Ensino Médio, com a intenção de receber alunos oriundos do espaço rural (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA CANGUÇU/RS, 2016).

Campo, com o intuito de compreender os objetivos que culminam nesse projeto societário contra hegemônico, para, então, superar as práticas docentes de cunho praticista e mecânico que constataam a existência de uma realidade que não é problematizada.

Destarte, problematizar a realidade em questão implica dialogar com as contradições que compõem o espaço rural e que influenciam e direcionam o modo de vida dos trabalhadores do campo. Problematizando, com isso, a raiz da exploração produzida pelo atual modo de produção e que condiciona esses sujeitos à margem dos seus direitos, colocando no centro do debate as questões de disputa por território (FERNANDES, 2012).

Assim, a aproximação com a realidade, principal função da Educação do Campo, conforme nos apontam as docentes, ainda está pautada nos exemplos engessados que substituem os exemplos do livro didático. Trata-se de uma perspectiva limitada, que não reconhece que, como propõe Caldart,

[...] usar da realidade como ilustração dos conteúdos de ensino não é o mesmo que estabelecer questões fundamentais da realidade (apreendidas das contradições principais que são o seu motor) [...] importa estudar conteúdos que ajudem a compreender a realidade (escolhidos desde um referencial teórico adequado) [...] (CALDART, 2010, p. 179).

Para tal autora, outra questão importante consiste na organização dos conteúdos considerando que os mesmos não devem ser relativizados, privilegiando-se conteúdos que possibilitem articular intervenção e transformação da/na realidade e caminhando para a superação do ensino fragmentado (CALDART, 2010). De acordo com os referenciais da Educação do Campo, a realidade precisa ser compreendida para que seja, então, apropriada pelos sujeitos. De acordo com Santos (2001), uma leitura crítica da realidade contribui para a compreensão do mundo, para a compreensão da totalidade.

O que se analisa, a partir do que nos relatam as docentes – e por mais empenho que estas tenham – é, em alguns momentos, uma simples adaptação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. A aproximação com a realidade ficando a cargo dos possíveis exemplos que eventualmente são substituídos por algo do mundo dos alunos. O que vimos foi uma explanação de conteúdos deslocada, que, quando se depara com perguntas, coloca as professoras em dificuldades e as leva a recorrer ao livro didático.

Também, como observamos na fala das docentes, a Educação do Campo tem sido um tema mais recorrente nos últimos tempos. Contudo, quando questionadas acerca do que entendem do assunto, nos relatam que têm participado de eventos e levam relatos de experiência sobre a prática docente, como algumas atividades desenvolvidas nas escolas, mas que, embora já tenham ouvido falar – principalmente nesses eventos –, ainda não lerem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nesse sentido, sobre as Diretrizes, as professoras dizem entendê-las como um importante instrumento. Em conformidade com o que ouvem nos eventos, acham que em parceria com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), esses documentos podem ajudar a melhorar a escola e o ensino, nas palavras de P1:

A LDB é que embasa a educação, né? As Diretrizes eu já ouvi falar, não conheço ainda, não li, acho que eles são importantes pra gente porque regem a educação (P1, Entrevista, 2015).

Para a professora P4 os documentos legais são compreendidos como normas impostas para organizar o sistema de ensino:

Eu conheço a LDB, mas não li muito, eu procuro cumprir o conteúdo pedido e relacionar ele com a realidade local. e quanto ao conteúdo também procuro mostrar que é diferente no nosso meio, tem algo diferente geograficamente e também tem algo igual ou parecido. Os documentos são importantes porque tem que seguir as regras né, tem que ter alguma documentação porque senão vira uma bagunça né, se não tem normas, não tem regras, como fica? Também é como na família, se não tem regras não tem como ter um bom relacionamento, um bom trabalho precisa de orientação (P4, Entrevista, 2015).

Também compreendem os documentos como teoria, segundo P2:

Tenho uma noção por conta do estudo, mas as Diretrizes Operacionais eu não conheço, só pelas gurias (as outras professoras) comentarem na escola, dizem que é bem importante e que tem que ter se colocado mais em prática, porque já tão discutindo, é na hora do “vamos ver”, de pôr na prática, que as aulas tinham que ser mais voltadas, até porque estamos numa escola do campo, entende? A gente discute, mas muita coisa não é feita, se tem esse projeto de ser do campo, de Educação do Campo então tem que voltar mais as aulas pra conhecer isso, é isso que eu penso (P2, Entrevista, 2015).

Observamos que as docentes ainda não se apropriaram dos documentos legais e que, de forma geral, desconhecem do que tratam. Confirmamos isso quando P3 nos diz que: “A gente segue o que já tá pronto, na escola tem o PPP e a elaboração de projetos, mas são micro mudanças” (P3, Entrevista, 2015). Evidentemente, os documentos legais são importantes, tanto como um fio condutor

que auxilia na tomada de rumos da educação quanto como um retrato das transformações histórico-sociais que permeiam a trama educacional. Nesse sentido, precisam ser apropriados pelos profissionais na área da educação de forma crítica (CALDART, 2011).

Embora no campo ainda haja ausência de políticas públicas específicas, muitos avanços já foram empreendidos e precisam ser acessados pelos docentes. Nos relatos apresentados nesta pesquisa parece-nos evidente que há uma grande distância entre as políticas e o trabalho docente, propriamente dito, nas escolas. Ao mesmo tempo, cabe destacar que muitas influências neoliberais perpassam a construção dos documentos legais, contudo, concordamos com os autores sobre a importância dos docentes avançarem para além da constatação da existência desses problemas. Reafirmamos, com isso, a necessidade da apropriação crítica, tanto das Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo quanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O mesmo valendo também para outros documentos que orientam a educação de modo geral. (FERNANDES, 2010; MOLINA, 2012).

De acordo com Fernandes (2010), é um direito da população compreender o mundo onde vive. Este, para Santos (2001), consiste no que vemos do lugar onde estamos. Logo, depreendemos que a Educação do Campo, enquanto disputa por território teórico, configura-se como o direito de compreender criticamente o mundo a partir da realidade dos sujeitos do campo, desvelando as máscaras que permeiam as relações no/do campo. De acordo com os autores referidos, à medida que partimos de uma realidade que não é a nossa, criamos uma ilusão de mundo, uma idealização que culmina com o estranhamento da realidade e implica na desconstrução da identidade dos sujeitos. Como pontua Fernandes (2010):

A Educação do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito, traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira (FERNANDES, 2010, p. 141).

Na discussão feita até aqui, observamos que no contexto das escolas pesquisadas as docentes abordam a realidade como ponto de partida para a compreensão e desenvolvimento da Educação do Campo. Embora, como também destacamos, o entendimento das professoras nos pareça ainda ingênuo em face da proposta da Educação do Campo.

As professoras pesquisadas que não são formadas em Geografia salientaram que fazem o possível para desenvolver os conteúdos e que buscam na realidade o ponto de partida para as suas aulas. Porém certa ambiguidade pode ser identificada nas afirmações, já que destacam a abordagem da realidade dos alunos como um eixo norteador, ao mesmo tempo em que mencionam que isso não é trabalhado em sala de aula. Ou melhor, elas consideram importante discutir a realidade, mas não o fazem, porque alegam não encontrar possibilidades dentro do sistema de ensino.

Diante do exposto, as docentes afirmaram que para abordar o conteúdo na aula trazem questões da atualidade, de acordo com P4:

Eu uso muito a questão do que acontece nos noticiários, os alunos interagem com a gente e daí eu pego um gancho e vou falando. Não tem como trabalhar assim a fundo o conteúdo, a gente dá uma pincelada e tem que fazer com que o aluno busque o seu conhecimento. Não tem como passar tudo, aí a gente fala sobre e passa o conteúdo da aula, daí eles tem alguma coisa no caderno, senão os pais vão dizer que foi pra escola e não aprendeu nada. Até porque se ele retorna no caderno depois vai lembrar daquilo que a gente falou, às vezes eu também uso uns exemplos (P4, Entrevista, 2015).

A professora P3 destaca que costuma começar as aulas de Geografia com um “geralção” sobre o conteúdo com apoio de resumos realizados por ela; a partir disso tenta articular uma discussão. Mas salienta que não é possível aprofundar questões em sala de aula, segundo a docente: “levo a ideia, quem é despertado vai atrás” (P3, Entrevista 2015). A professora recorre também às redes sociais como forma de comunicação com os alunos e, nesses espaços, troca informações. A professora P2 também se utiliza de resumos para iniciar as aulas, de acordo com a docente é mais fácil para os alunos estudarem para as avaliações. Outra professora destaca que os objetivos da aula são abordar criticamente os conteúdos, segundo P1 “essa não é uma coisa muito simples, é muito mais fácil chegar ali e dar o conteúdo e deu, mas daí a gente precisa se perguntar: o que fica pros alunos?” (P1, Entrevista, 2015).

Observamos que, de acordo com as professoras, não há como dar conta de uma grande gama de conteúdos, conforme consta no Plano de Estudos (Anexo A) disponibilizado pela Secretária Municipal de Educação (SMEE), e é preciso escolher entre tratar de todos os conteúdos propostos na lista ou selecionar o que é mais importante para o desenvolvimento do trabalho durante o ano letivo.

Nesse sentido, Castellar (1999, p. 53) argumenta que:

A decisão do conteúdo a ser trabalhado é do professor e esta decisão deve estar apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar. Os conteúdos escolares devem ser trabalhados articulados com o desenvolvimento das habilidades operatórias e dos conceitos, na perspectiva de fazer com que o aluno passe de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento.

Diante do exposto, e de acordo com Castellar (1999), depreendemos que as docentes estão confusas no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, como já foi discutido, o próprio desconhecimento das políticas para a educação contribui para a fragilidade do trabalho docente. Como podemos observar, a preocupação em atender a listagem de conteúdos pode comprometer o espaço para problematização dos temas propostos e empobrecer a crítica acerca da realidade.

Outra questão sobre a abordagem dos conteúdos levou-nos a questionar as docentes sobre o planejamento das aulas. Nesse sentido, elas entendem que o planejamento é importante, porque auxilia na organização do trabalho. A hora atividade¹⁹ é o momento que dedicam para o planejamento, mas nem sempre conseguem seguir os planos de aula, pois há momentos em que os alunos chegam à aula com outras questões. A professora P4 relata: *“planejar eu planejo, mais tenho as aulas prontas já, são muitos anos em sala de aula, daí a gente já sabe o que tem que fazer, a gente tem que cuidar é na hora de fazer as provas”* (P4, Entrevista, 2015).

Quando perguntada sobre os objetivos e importância do ensino de Geografia em escolas localizadas no espaço rural, a professora P2 considera importante que os alunos aprendam a se localizar. A professora P4 também destaca que o papel da Geografia está na localização: *“Eles (os alunos) tem que saber se localizar, agora mesmo pedi o mapa-múndi pra eles desenharem como avaliação”*, e continua:

[...] além disso, a Geografia é importante, porque também tem a previsão do tempo que ajuda a ver o tipo de plantio, de colheita, eles já têm o hábito de pesquisar a previsão do tempo, daí não perdem as sementes. Agora mesmo com esses fatores climáticos, né, que vai até dezembro ou janeiro, isso tudo é comentário da mídia, né. O que vai ser de nós como localidade, município, isso tudo eles conversam em aula sabe? Se a agricultura vai mal, tudo vai mal! Aqui é o setor primário e eles têm consciência disso porque é aqui que começa o dinheiro na produção. E se tá acontecendo as intempéries, até onde vai a culpa dos seres humanos, né? O que a gente podia ter feito pra evitar a situação atual? (P4, Entrevista, 2015).

¹⁹ A Hora Atividade corresponde a um terço da jornada de trabalho dedicado à preparação das aulas e às demais atividades fora da sala, de acordo com a Lei nº 11.738/200, que estabeleceu o Piso Profissional Nacional para os profissionais do magistério público para a Educação Básica.

Ainda sobre a questão, P1 salienta que:

É importante trazer as coisas da realidade com uma visão crítica para a sala de aula, daí explicar os conteúdos nesse sentido e dizer que nem tudo que eles falam na mídia é verdade, daí dá pra usar a Geografia assim, né (P1, Entrevista, 2015).

Já P3 destaca que:

[...] a Geografia é o espaço físico e o social, a Geografia é diferente das outras ciências, mas pode unir elas, ir costurando com as outras ciências e trazer novidades para os alunos, é isso que eles (os alunos) querem (P3, Entrevista, 2015).

O ensino de Geografia, de acordo com o que foi apontado pelas professoras, tem a importância e possibilidade de trabalhar a realidade, já que a disciplina proporciona espaço para isso. No entanto, pode-se dizer que o ensino de Geografia, nas escolas pesquisadas, está distante do entendimento de realidade preconizado por Caldart (2010), isto é, compreendendo a vida real do aluno. Por conseguinte, observamos que a Geografia ainda ocupa um papel secundário dentro das escolas em face do protagonismo de outras disciplinas.

Nos espaços escolares visitados na pesquisa observamos que mesmo com o acesso à informação e a possibilidade ampliada para discussão, o ensino de Geografia ainda acontece de forma fragmentada e possui fortes laços com a Geografia tradicional positivista. Dado que, de acordo com o que foi relatado nas entrevistas, há uma tentativa de mudança na abordagem das aulas, mas, na prática, estas ainda estão pautadas em selecionar o trecho do livro didático mais importante a ser decorado para a avaliação.

Cabe destacar que, no decorrer da pesquisa, quando as professoras salientaram que estavam deslocadas da sua área de formação, pelos motivos já mencionados, buscamos não estreitar a entrevista com questões específicas e tampouco ver apenas questões problemáticas nas observações. Tentamos, com as possibilidades que as pesquisas qualitativas permitem, encontrar o que de Geografia havia na prática docente dessas professoras e onde e como o conceito de território articulava-se nas suas aulas.

Também questionamos as docentes sobre os conceitos geográficos considerados por elas mais importantes para desenvolver suas aulas, propondo que suas respostas considerassem o contexto da escola, ou seja, o espaço rural. As respostas das professoras P2 e P3 destacaram os conceitos de espaço, território, paisagem e lugar. Entretanto, parece-nos que isso se deve à conversa inicial,

quando expusemos os objetivos do trabalho. As docentes P1 e P4 não destacaram conceitos nessa pergunta, sendo importante lembrar aqui que ambas são formadas em História.

Abordar os conceitos geográficos no contexto hodierno possibilita compreender em diferentes escalas a realidade e também auxiliar o aluno a avançar no entendimento crítico e problematizado da realidade. Portanto, não basta que os professores elenquem os conceitos em sala de aula e lhes atribuam definições engessadas e fora de contexto. É preciso, essencialmente, fundamentar teoricamente as abordagens e compreender que os conceitos são as ferramentas da ciência geográfica para o entendimento do mundo (SOUZA, 2013).

Nesse sentido, observamos, a partir dos relatos das docentes pesquisadas, que há um processo de simplificação dos conteúdos geográficos abordados, bem como de sua articulação com a realidade dos alunos. De modo que, ao longo da entrevista, tornou-se cada vez mais delicado direcionar as questões para chegarmos ao ponto chave à que nos propomos. Quando questionamos sobre o entendimento de território, P2 afirmou que a compreensão do conceito está em tornar claro onde o aluno vive e quais as vantagens de estar inserido nesse contexto. Para a professora o conceito contribuiria com a superação do preconceito que os alunos têm de si mesmos, por serem assentados:

[...] eles não podem ter vergonha de ter ganhado a terra, porque as outras pessoas precisam juntar muito dinheiro pra poder comprar, isso aí eles não tem muita noção. E tem a mídia, assim, aparece que invadiram tal coisa lá, os sem terra invadiram, daí fica ruim pro lado deles, daí eles não são reconhecidos. Acho importante por essa questão. Só que precisa ser trabalhado e não é, né. Se tu te baseia pelo plano de estudos tu não trabalha, porque tem que ir além. Acredito que se fosse mais trabalhado ia ajudar eles a ver que o território é melhor e que ficar ali tem mais vantagem se eles tem terra própria [...] (P2, Entrevista, 2015).

Ainda sobre o conceito, a professora P1 destaca:

É um conceito importante pra trabalhar as questões da agricultura e também dá pra gente discutir a questão da origem deles e as questões da terra. Se tu vê uma realidade como a nossa que temos muitos assentamentos e, assim, alguns alunos têm vergonha de serem assentados. Também têm as coisas da reforma agrária que não acontecem como no papel porque tem muita gente que ganha a terra e não faz nada, os arrendamentos para plantar soja e pra outras pessoas que criam gado é bem difícil (P1, Entrevista, 2015).

Observamos a partir da fala das docentes que o conceito de território poderia auxiliar no trato de algumas questões delicadas, como o sentimento de vergonha dos alunos em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. De

acordo com Rodrigues (1991), a construção da identidade do sujeito que vive e trabalha no campo sempre esteve e ainda está à mercê dos modelos de desenvolvimento hegemônicos.

Essa questão tão engessada quanto o próprio ensino de Geografia coloca-se em outro momento da fala da docente P2, quando esta ressalta a vantagem de ser assentado. Parece-nos que mesmo que a mídia contribua com o desmerecimento do movimento e de seus integrantes, o preconceito, mesmo que despercebido, também está presente na fala dos professores, de forma historicamente construída. Da mesma forma que desconhecem os documentos legais para a Educação do Campo, as docentes também desconhecem o MST, a origem do movimento e a sua história de luta pela terra.

A partir da fala de P1, percebemos que a legitimidade do movimento é questionada, pois a docente salienta o uso não produtivo da terra por parte dos assentados, tornando “difícil” a situação do agronegócio. Nesse sentido, consideramos cabível realçar que o agronegócio é uma forma de concentração capitalista no campo, que elimina a produção familiar e contribui para o aumento das desigualdades no espaço rural. Fernandes (2014, p. 19) argumenta que “para o agronegócio a eliminação de agricultores é natural num modelo competitivo em que sobrevivem os melhores”.

Ainda sobre o entendimento do conceito de território, a professora P3 relata que este é um conceito muito amplo, nas suas palavras “*dá pra falar do capitalismo se ele vai ajudar a manter ou a tirar as pessoas do campo, da ocupação dos territórios, acho que ele pode basear as discussões em aula, mas os alunos não percebem*” (P3, Entrevista, 2015).

Nesse sentido, observamos que o processo de monopolização do território pelo capital é de conhecimento da docente, bem como as relações de poder que estão imbricadas nesse contexto, como os processos de territorialização e as formas de resistência no campo. Assim, conforme já mencionamos, os professores têm autonomia para a seleção de conteúdos que considerem mais importantes para o desenvolvimento das aulas e debater questões como as acima aludidas torna-se imprescindível no espaço rural atual (PAULINO, 2012).

Sobre o desenvolvimento da aula considerando o conceito de território, entendemos ser necessário o ensino a partir de uma concepção de Geografia crítica, a fim de desvelar as contradições do projeto de desenvolvimento que é hegemônico

no espaço rural brasileiro hoje. Com isso, põe-se em relevo a validade da discussão sobre a importância da agricultura familiar e dos movimentos sociais que buscam um outro projeto de sociedade. Um projeto que tem o território como trunfo para a construção da cidadania coletiva e participativa, bem como para a construção de um projeto de educação que atue no sentido de emancipar os sujeitos, ou seja, a Educação do Campo (FERNANDES, 2008).

Retomamos, então, a noção de espaço geográfico, este como palco da materialização da existência humana, nas palavras de Fernandes (2008) “uma totalidade que contempla a relação natureza e sociedade” (FERNANDES, 2008, p. 3), sendo o homem o agente transformador desse espaço. Os demais conceitos encontram-se como escalas de análise dentro do espaço geográfico, ou seja, o espaço geográfico, muito mais amplo, seria a totalidade, englobando o território, a paisagem, a região e o lugar.

O conceito de território está vinculado a uma produção ideológica e no contexto do campo brasileiro tem sido o cenário das intensas disputas por projetos de sociedade, disputas que, conforme argumenta Fernandes (2008), não podem ser desconsideradas no espaço escolar. Na configuração atual da sociedade, a globalização amplia a importância da leitura desse conceito, de acordo com Santos (2000), há um uso privilegiado e hegemônico do território, que atua de forma vertical em favor das grandes corporações em detrimento dos atores sociais. No contexto do campo, como pudemos diagnosticar a partir das observações, há uma subordinação da agricultura familiar à produção em larga escala para exportação. Assim, a afirmação de que a globalização está em todos os lugares, mas não para todas as pessoas torna-se atual e pertinente (SANTOS, 2001).

Com passar do tempo, transformações ocorridas na sociedade atuaram sobre o território, provocando mudanças históricas. Em virtude desse movimento da sociedade chegamos à conclusão de que a prática pedagógica em sala aula, quando efetivamente articulada com a realidade, é uma das maneiras utilizadas para a compreensão do território e de suas dinâmicas. Podemos afirmar, com base no estudo realizado, que o território abrange aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais e que está em constante transformação e construção no espaço geográfico. Dessa maneira, “o território usado é na abordagem de Milton Santos a historicização do conceito” (SOUZA, 2011, p. 13).

Assim, é importante não limitarmos o ensino a um tema chave, mas compreender que as questões da nossa época precisam ser debatidas e que a apropriação dos conceitos base da ciência geográfica é fundamental para o desenvolvimento de um ensino crítico e para a construção de uma educação que transformadora. Há que, nesse processo, abandonar os esquemas pré-definidos da Geografia tradicional e adotar uma postura crítica diante da realidade, de forma aberta a uma nova prática, a outras estratégias pedagógicas.

Para tanto, faz-se necessário que o docente busque nas suas fontes as bases metodológicas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Entendemos, com isso, que o conceito de território é importante para o trabalho do professor considerando a perspectiva da Educação do Campo, especificamente o território usado, conforme argumentação de Santos (1996):

Quando eu falo território não estou falando na superfície nua do país, eu estou me referindo a um território usado, isto é, o território com os seus homens dentro, tal como eles são, eis o território que interessa ao geógrafo. Mas não o território que interessa apenas às grandes empresas, o território que interessa todas as empresas. A todas as instituições, a todas as pessoas indiferentemente do que elas são, do seu poder (SANTOS, 1996, p. 9).

Concordamos com a afirmação do autor e salientamos que justamente aí está o fundamento para o trabalho com o conceito na escola no campo e também. Mas há aqui também outro desafio, o de trazer para as discussões sobre o espaço rural conceitos que geralmente encontramos ligados ao estudo do espaço urbano ou ao desenvolvimento do agronegócio (FERNANDES, 2014). Abordar o conceito de território está sim vinculado à discussão de uma outra perspectiva de desenvolvimento e corrobora a função do ensino de Geografia numa perspectiva crítica, de considerar a historicidade das questões propostas para o trabalho em sala de aula e, portanto,

A compreensão do conceito de território vinculado as relações de poder, à estratégias de um grupo social que se materializa num lugar, em contextos históricos e geográficos determinados, na produção de identidades e de lugares, no controle do espaço, ajuda-os a compreender melhor suas próprias práticas espaciais (CAVACANTI, 2012, p. 150).

Ainda de acordo com a autora, considerar:

[...] os conceitos como estruturadores do pensamento geográfico a ser desenvolvido pela escola, destaca-se a necessidade de fazer reflexões sobre as mediações do real empírico, compreendidas somente na consideração da multiescalaridade inerente aos objetos estudados. Destaca-se aqui a ampliação do conceito como orientador das formas de organizar o trabalho docente [...] (CAVACANTI, 2012, p. 150).

A partir da proposta da Educação do Campo, enquanto projeto contra hegemônico, ou seja, que busca o enfrentamento ao sistema capitalista de produção, cabe à escola o desvelamento desse sistema, fazendo a problematização e também questionando onde o aluno está inserido nessa lógica (CALDART, 2010).

Por isso, destacamos que essa é uma discussão que o ensino de geografia precisa assumir nos espaços escolares. De acordo com o que observamos durante a pesquisa, são muitos os desafios dos professores e estar fora da sua área de formação pode ser, em certa medida, algo emblemático, pois as professoras pesquisadas (P1, P2 e P4) desconhecem as especificidades da ciência geográfica. Entretanto, salientamos o esforço das mesmas em disponibilizarem-se a atender os alunos enquanto a SMEE não dispõe de professores habilitados na disciplina em questão para trabalhar em todas as escolas do município.

Nessa conjuntura, criam-se condições propícias para o ensino de uma Geografia tradicional, que oportuniza a afirmação do capitalismo no campo e favorece o fortalecimento das políticas neoliberais de desenvolvimento. Mantendo-se, dessa forma, o paradigma da educação rural que está na “base do pensamento latifundiarista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

Contrário a essa perspectiva, o ensino de Geografia, considerando a perspectiva da Educação do Campo, precisa dialogar com a realidade dos alunos. O que implica considerar que estes já possuem uma visão de mundo, passando a abordar os conteúdos de forma crítica e articulada, possibilitando ao aluno instrumentalizar a sua leitura e interpretação de mundo e cumprindo com o papel social da escola.

De acordo com as professoras pesquisadas, o plano de estudos precisa ser elaborado considerando aspectos do contexto do município e possibilitando tratar da realidade dos alunos. P2 relata que os professores perdem tempo com o plano de estudos, segundo a docente, os alunos acabam conhecendo a realidade de outros lugares e não tem oportunidade de dialogar com as questões do espaço rural onde vivem.

Compreendemos que:

Para encaminhar a reflexão, pode-se partir do seu oposto, procurando entender o que não é relevante no conjunto do currículo ou, em outras palavras, que conteúdos geográficos não são prioritários. Parece que, nesse caso, a dificuldade de encontrar tais soluções não é menor, a julgar pelas indicações recorrentes de que os professores, para definição dos conteúdos a ensinar seguem muito de perto o que está estabelecido no livro didático ou nos programas curriculares da escola ou das secretarias de ensino, o que poderia ser interpretado como dificuldade de estabelecer o que é importante nos conteúdos e também o que é acessório ou secundário (CAVALCANTI, 2012, p. 130).

Concordamos com a argumentação da autora, uma vez que, como pudemos constatar, as docentes pesquisadas sentem-se confusas sobre a seleção dos temas a serem tratados em aula. Mesmo afirmando que há possibilidades de um ensino crítico que aborde as contradições históricas do nosso tempo, na prática, as aulas baseiam-se em um ensino tradicional positivista e em uma Geografia descritiva apoiada na memorização de questões do livro didático (Observação II, 2016).

Isto posto, não temos a intenção de responsabilizar as docentes pela perspectiva adotada. Entretanto, depreendemos que, mesmo considerando os aspectos relacionados à formação inicial das docentes – os cursos que realizaram sob situações adversas em contextos distintos ou sob influências específicas – e seus diferentes tempos de experiência em sala de aula, o que encontramos foram professoras que privilegiam o ensino tradicional, com avaliações rígidas e aulas repetitivas.

Nesse sentido, alertamos para a importância da formação inicial dos professores como um aporte para a construção da sua postura teórico-metodológica. Assim:

Se o professor, em sua formação, apenas reproduz o que outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um professor pesquisador e não terá o reconhecimento nem de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação (PONTUSCHKA, 2010, p. 463).

É justamente o que está em questão na formação inicial e continuada de professores, conforme nos apontam as docentes sobre as suas formações, muitos dos problemas que enfrentam hoje em sala de aula advêm da ausência de uma formação inicial na área. O que lhes privou de subsídios, bases para o trabalho em sala de aula.

Em acordo com Cavalcanti (2012), consideramos que:

Os conhecimentos da formação do professor, visando a uma atuação competente e comprometida, não se reduzem, portanto, aos conhecimentos da matéria a ser ensinada, pois a natureza dessa profissão é a de se utilizar desses conhecimentos com a finalidade específica de mediar os processos de conhecimentos dos alunos e de sua formação básica, que são demasiadamente complexos para serem tratados de improvisos ou por deduções/intuições advindas somente de experiências anteriores (CAVALCANTI, 2012, p. 23-24).

Ainda segundo a autora, a formação profissional tem sido ao longo do tempo responsabilidade individual do professor desde a graduação e o acompanha durante toda a sua trajetória profissional, o que põe em relevo o papel das políticas neoliberais no bojo das ações do Estado capitalista.

Em outras palavras, essas políticas subordinam os profissionais da educação à lógica competitiva do mercado e relegam à escola pública um papel de menor importância para o desenvolvimento, considerando-se a perspectiva de desenvolvimento hegemônica (CALDART, 2011).

Nesse sentido, Caldart (2001) ressalta que:

Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos educadores, também acabam por seguir essa mesma lógica fragmentada, reforçando uma formação especializada, muitas vezes desvinculada da realidade das próprias escolas para as quais preparam os profissionais. Em relação à formação para as escolas do campo, essa questão assume desdobramentos ainda mais complexos, quando é possível identificar que, com exceção dos cursos específicos, ocorre uma valorização das temáticas relacionadas ao urbano e industrial (CALDART, 2011, p. 123).

Em acordo com a autora, reconhecemos que muitos são os desafios da formação de professores. Consoante nossa observação nas escolas pesquisadas, são diversos os casos de professores que atuam deslocados da sua área de formação. E se já existem desafios para os professores formados em Geografia, é ainda mais complexo para um professor que se vê com a responsabilidade de atuar diante de uma classe com uma disciplina que desconhece.

Atentando a esse contexto, sabemos que há uma grande responsabilidade sobre a Secretaria Municipal de Educação e Esportes, pois, quando selecionam os docentes e organizam as disciplinas pelas quais os professores serão responsáveis durante o ano letivo, precisam assegurar um suporte pedagógico que possibilite ao professor dialogar e instrumentalizar-se para o trabalho em sala de aulas.

Uma vez que, como evidencia Caldart (2011),

[...] somente por meio de alterações nos processos formativos dos educadores será possível efetivar transformações no cotidiano das escolas, com o estabelecimento de processos interdisciplinares consistentes com os limites apresentados pelos diferentes contextos de atuação profissional e formalizados na organização dos tempos e espaços do currículo (CALDART, 2011, p. 124).

Depreendemos que essa seria uma possibilidade, mas, segundo as professoras entrevistadas, as formações complementares ainda são incipientes e tanto o ensino de Geografia quanto a Educação do Campo ainda encontram-se à margem no sistema educacional. De fato, mesmo que algumas experiências sobre a educação do campo estejam em curso, a realidade da escola regular pública ainda está à mercê dos modelos urbanos e não dialoga efetivamente com a realidade das comunidades rurais. Por isso defendemos que:

[...] tanto a formação inicial quanto a continuada devem proporcionar a vivência de práticas coletivas, a experimentação de dinâmicas de trabalho nas quais as barreiras entre as disciplinas e, por conseguinte, entre as ciências que as estruturam sejam permanentemente erodidas. Desta forma será possível a emergência de uma intersubjetividade, uma nova maneira de olhar e compreender a realidade e seus movimentos que, entre outros elementos, contribua para a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa nas escolas (CALDART, 2011, p. 124).

E que o professor

[...] nessa concepção que tem como eixo a práxis, será formado como sujeito em processo de identificação profissional, um intelectual portador de saberes teórico-práticos sobre a realidade em que atua. E, por isso mesmo, postula-se que um princípio básico de sua formação seja de que se forme como um profissional questionador, que problematize a prática e desenvolva teorias sobre ela, com base em suas próprias investigações; um profissional que procure a contribuição dos conhecimentos acadêmicos para analisar e das respostas às questões da realidade empírica (CAVALCANTI, 2012, p. 25).

Assim, avançaríamos para o desenvolvimento de uma Geografia crítica em que a realidade do aluno e o compromisso com uma leitura consciente do mundo seriam os panoramas para a atuação docente, ao lado de uma articulação com conceitos basilares para a ciência geográfica. Sobretudo no espaço rural, a partir da compreensão da Educação do Campo enquanto parte de um projeto societário que busca contra hegemonicamente romper com a exploração dos sujeitos do campo.

Para tanto, destacamos a importância do conceito de território, mais especificamente do conceito de território usado, como conceito central para o desvelamento das contradições do campo. Principalmente por tornar claro que temos dois projetos que disputam o território, retomando Fernandes (2008): a

agricultura familiar e o agronegócio; o que precisa ser compreendido pelo professor de Geografia. Nesse sentido, a apropriação do espaço geográfico pelos projetos em questão, bem como a fragmentação e o uso desse espaço é que tornam o entendimento do conceito de território importante à luz da Educação do Campo.

CONCLUSÕES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As discussões encaminhadas até aqui afirmam a importância e o desafio das pesquisas em educação na contemporaneidade. Sobretudo, o olhar na direção da escola pública e a compreensão das suas especificidades, em especial, nesta dissertação, a escola pública no/do campo a partir da Educação do Campo. Assim, conforme expressamos na Introdução, nosso objetivo foi o de contribuir para com os esforços de pesquisadores na área da Educação do Campo, no que diz respeito à articulação do conteúdo de Geografia às proposições da Educação do Campo. Porém, é prudente destacar que não pretendemos esgotar a discussão, estando, assim, aberto o diálogo a outras leituras.

Destarte, ao contextualizar os processos históricos que originaram a Educação do Campo não podemos desvincular a discussão das questões referentes aos problemas agrários enfrentados no espaço rural, evidenciando o protagonismo dos sujeitos que vivem no e do campo. Como podemos observar historicamente, o campo se constitui à margem das políticas públicas, ou melhor, as políticas para o campo atuaram, por muito tempo e mesmo hoje, no sentido de fortalecer os projetos hegemônicos em vigor, condicionando-os aos interesses do desenvolvimento capitalista.

Desvelar essas questões perpassa o cerne da Educação do Campo, que está marcada pela resistência e pelo protagonismo dos movimentos sociais populares do campo, buscando imprimir outro projeto de sociedade. Almejando, com isso, a partir das demandas do espaço rural, uma educação pública de qualidade que contribua com a emancipação e formação dos filhos dos trabalhadores do campo para a transformação social.

Isto posto, torna-se mais evidente a importância do ensino de Geografia nas escolas no/do campo, considerando, assim, uma perspectiva crítica problematizadora dos conteúdos para que se possibilite a instrumentalização da visão dos alunos. De modo que estes tenham subsídios para entender, sem mascaramentos, a própria realidade. Nesse sentido, destacamos que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos têm buscado dialogar com a realidade do espaço rural desde a perspectiva da Educação do Campo e, mais recente, também a partir

do ensino de Geografia, em um cenário em que são propostas outras leituras sobre a ciência geográfica e sobre os conceitos que a lastreiam.

Depreendemos, por isso, que o ensino de Geografia desde a perspectiva da Educação do Campo conta com muitos desafios. No contexto desta pesquisa encontramos realidades distintas e escolas que acolhem uma grande diversidade étnica, cultural e social de alunos. Conforme discorreremos nas páginas anteriores, o município de Canguçu é conhecido popularmente como a capital nacional da agricultura familiar. O que consideramos bastante positivo, ainda que o avanço da agricultura nos moldes capitalistas, para uma produção em larga escala, venha ganhando terreno e os estímulos ao desenvolvimento da agricultura familiar sejam ainda incipientes. Tal cenário reflete a disputa de paradigmas frisada por Fernandes (2008), em que a agricultura familiar disputa com o agronegócio um território para a sua existência.

Concordamos com os autores que compõem nosso referencial teórico acerca de que a produção da vida no campo deve ser assunto em sala de aula, sobretudo as relações capitalistas de exploração. Pois, mesmo sutilmente, elas influenciam a construção da identidade dos sujeitos e a sua visão de mundo. Nesse sentido, observamos ao longo do trabalho que os avanços pretendidos pela Educação do Campo ainda são incipientes nos espaços escolares e que tanto a política da Educação do Campo quanto os documentos legais que orientam a educação são desconhecidos pelas docentes em serviço. Com efeito, a categoria realidade é bastante evidenciada pelas professoras entrevistadas, mas, durante a abordagem efetiva dos conteúdos trabalhados, a visão praticista vigora e as aulas apoiam-se numa concepção tradicional e enciclopedista, distantes de uma perspectiva crítica.

Razão pela qual concluímos que o ensino de Geografia é ainda marginalizado pelos sistemas de ensino, as professoras responsáveis pela disciplina encontrando-se deslocadas da sua área de formação, sendo esse um agravante para o desenvolvimento das aulas, pois tais profissionais desconhecem a ciência e os próprios conceitos geográficos. Trata-se de uma conjuntura que dificulta o processo de construção do conhecimento pelo aluno, tendo em vista que se torna difícil articular os conteúdos com a sua realidade (vida real). Conforme argumenta Vesentini (1987), a realidade precisa ser vista enquanto resultado da “práxis coletiva, como construção do espaço pela sociedade num movimento histórico no qual eles

próprios, professores e alunos podem e devem se colocar como agentes ativos” (VESENTINI, 1987, p. 74).

Sob tal ângulo, nos propusemos a discutir como o conceito de território é compreendido pelas professoras, considerando os desafios de atuar numa escola no campo, e observamos que o conceito em questão é entendido enquanto delimitação de determinado espaço para a agricultura. De forma que os processos históricos e a relação entre sociedade e natureza parecem despercebidos, distanciando a Geografia desenvolvida em sala de aula de uma perspectiva crítica.

Como suporte teórico, apoiamo-nos na compreensão de território usado, a fim de dialogar com um dos autores mais influentes da Geografia crítica e fazer uma análise do conceito a partir da Educação do Campo. Diante disso, conforme Santos (2000), tomamos o território usado como aquele onde a história do homem plenamente se realiza, sendo, a um só tempo, o chão e a identidade dos homens.

Inferimos, a partir de tal base conceitual, que muitos são os desafios para o trabalho dos professores nas escolas no campo, mas que precisamos vislumbrar algumas possibilidades. Alertamos, uma vez mais, que não pretendemos incriminar as docentes, já que reconhecemos – reiteradas vezes – que as mesmas atuam em disciplinas para as quais não tem habilitação. O que configura uma questão que deve ser enfrentada pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes, órgão responsável pela seleção dos docentes. Entretanto, se não há outra saída para os professores que precisam se sujeitar ao trabalho com as disciplinas que se encontram disponíveis, sejam por razões pessoais ou questões orçamentárias dos órgãos responsáveis, seria necessário, paliativamente, investir em formações continuadas que dessem conta de instrumentalizar os professores em serviço.

Essas formações precisam contemplar, além da discussão sobre as práticas docentes em sala de aula, a formação teórica e assim contribuir para a organização do trabalho docente, ampliando a visão crítica da realidade para que, dessa forma, a escola no campo possa tornar-se um espaço de resistência, de luta contra hegemônica. Discutir a compreensão de realidade e construir uma perspectiva de futuro é uma base importante para que a escola cumpra o seu papel social e também uma responsabilidade do ensino de Geografia, ao propiciar a apropriação de conceitos chave para o pleno desenvolvimento das aulas de forma a articular a fundamentação em conteúdos com a realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Livros didáticos e currículos de geografia, pesquisas e usos: uma história a ser contada. In: TONINI, I. M. et al. **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 155-168.

ALVES, W. G.; MAGALHÃES, S. M. F. Ensino de geografia nas escolas do campo: reflexões e propostas. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, Sobral, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 129. p. 637-651. set./dez. 2006.

ARROYO, M. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012. p. 359-365.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELTRAME, S. A. B.; CARDOSO, T.; NAWROSKI, A. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, A. **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 101-122.

BENTO, C. M. **Canguçu: reencontro com a História**. Porto Alegre: IEL, 1983.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Parecer nº 36 de 2001 e a Resolução nº 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**. 6. ed. Brasília, 2011.

_____. **Lei nº 8.629**, de 25 de fevereiro de 1993.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 7.352/2010**, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária. Diário Oficial, Brasília, Seção 1, p. 1-3, 5 nov. 2010.

_____. **Portaria Interministerial n. 17** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 abr. 2007.

_____. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC, 1998.

CALAZANS, J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. **Educação e escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-42.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. **Caminhos para a transformação da escola: reflexos desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CANGUÇU/RS. **Escola Família Agrícola (EFASUL)**, 2016.

_____. **Lei Orgânica Municipal** de 1990 e alterações.

_____. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. Disponível em: <<http://efasul.blogspot.com.br/search/label/Quem%20somos>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 14, p. 48-55, jan./jul. 1999.

_____. VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p 66-78.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORDEIRO. T. G. B. F. Ensino de Geografia, Educação Rural e Educação do Campo: Modernidade, Subalternidade e Resistência. **Revista Tamoyos**, Rio de Janeiro, Ano V. n. 2, 2009. p. 16-40.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-48.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**. 14ª ed., São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-96.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMININ, C. R.; MACHADO, I. F (Org.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 43-77.

DAVID, C. O ensino de geografia nas escolas do campo: subsídios para uma prática integradora. In: MATOS, K. S. L. (Org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 39-49.

_____. **Estratégias de reprodução familiar em assentamentos: limites e possibilidades para o desenvolvimento rural em Canguçu/RS**. 231f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DEUBEL, A. N. R. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá, Colômbia: Ediciones Aurora, 2006.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. In: CALDART, R. S et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012, p. 744-747.

_____. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15-20.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan./jun. 2005.

_____. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T; FABANI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **A pesquisa em Educação do Campo: questões para reflexão**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006. p. 27-39.

_____. (Org.). **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

_____. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66.

_____. MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação nacional para uma educação do campo, 2004. p. 32-52.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, Insular, 2010. p. 19-46.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 69-90.

GOHN, M. G. (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÖRGEN, F. S. A. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012. p. 492-495.

GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 221-231.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O sistema de organização e gestão da escola**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Apresentação. In: GONÇALVES, L. D.; MACHADO, C. R. S. (Orgs.). **Marx e a Educação**. Porto alegre: Evangraf, 2012. p.5-20.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, S. Um retrato em 3x4 da educação pública no Brasil: avanços e retrocessos. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2009. p. 57-72.

MELO, S. N. **Uma leitura geográfica da educação no campo: o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP**. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MORAES, A. C. R. **Território na geografia de Milton Santos**. São Paulo: Annablume, 2013.

_____. **Geografia pequena história crítica**. 18. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

MOREIRA, R. **Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **O que é geografia?**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MORISSAWA, M. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**, Veranópolis, n. 13, p. 51-82, 2005.

MUNARIN, A. Trajetória do movimento nacional por uma educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008.

PAULINO, E. T. **Por uma geografia dos camponeses**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor: debates. In: SOARES, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 457-472.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, A. M. A escola camponesa na alternância e o ensino de geografia. **Revista Mercator**. Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, jan/abr 2013.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

QUAINI, M. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Khedyr, 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

ROCHA, M. I. A. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

RODRIGUES, M. **Cartilhas da dominação**. Paraná: UFPR, 1991.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

_____. Conferência de Abertura. **A Geografia além do professor**. 1996.

_____. O papel ativo da geografia, um manifesto. **Território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 103-109, jul./dez. 2000.

_____. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. (Org.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

_____. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1995.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHERER-WARREN, I. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. p. 117-129.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006, p. 60-93.

SOUZA, M. A. Educação, escola e povos do campo: Práticas educacionais em questão. In: SOARES, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 441-459.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004.

STÉDILE, J. P. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TONUCCI FILHO, J. B. M. Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave para a geografia crítica. **Revista Espinhaço**, Diamantina, v. 2, n. 1, p. 41-50 jun. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo, 2008.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187-218.

WIZNIEWESKY, C. R. F. A contribuição da geografia na construção da educação dos sujeitos do campo. In: MATOS, K. S. L. (Org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.

ZEN, E. L.; FERREIRA, A. R. L. F. Movimento dos atingidos por barragens (MAB). In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012. p. 487-491.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 2-27.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Filosofia e História da Educação

Prezados/as,

Venho, por intermédio deste, solicitar a sua colaboração para participar da pesquisa intitulada “O Ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a Educação do Campo: estudo de caso no município de Canguçu/RS”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Conceição Paludo.

Os dados coletados serão utilizados para a produção científica, que resultará na minha dissertação de mestrado em educação, na referida universidade, bem como em artigos e trabalhos científicos que dela derivam.

Ressalto que não serão divulgados os nomes dos participantes da pesquisa.

Reitero que sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância para a obtenção de dados que auxiliarão na produção de conhecimentos na área da educação, através dos objetivos propostos.

Agradecemos a sua disponibilidade,

Pelotas, 18 de outubro de 2015.

Mestranda: Jéssica Moara da Cunha Tessmann
jessica_tessmann@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a Dra. Conceição Paludo

APÊNDICE B – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
Entrevistado(as): Professoras responsáveis pelo ensino de Geografia em escolas no campo no município de Canguçu/RS.	
1. SOBRE A PROFISSÃO	
1.1	Formação
1.2	Escolha a docência e tempo de atuação
1.3	Sempre atuou em escolas no espaço rural?
1.4	Relação com a comunidade escolar
1.5	Com quantas turmas trabalha?
1.6	Objetivos pessoais e a docência
2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS	
2.1	Planejamento das aulas
2.2	Orientação pedagógica na escola e pela SMEE
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO	
3.1	Qual o entendimento?
3.2	Sobre a legislação para a educação e as diretrizes para a Educação do Campo
3.3	O município promove algum tipo formação sobre a Educação do Campo?
4. ENSINO DE GEOGRAFIA	
4.1	Abordagem dos assuntos/conteúdos da disciplina de geografia
4.2	Diferença entre a Geografia e as outras disciplinas
4.3	Importância dos conceitos geográficos (quais os mais relevantes?)
4.4	Sobre o conceito de território: qual a relevância no contexto em que está escola inserida?

ANEXO

ANEXO A – PLANO DE ESTUDOS

PLANO DE ESTUDO GEOGRAFIA 9º ANO	
<u>HABILIDADES</u>	<u>CONTEÚDOS</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as relações mundiais Pós-Guerra Fria; - Conhecer os blocos econômicos da atualidade e suas áreas de influência; - Analisar a globalização mundial, sua importância e conseqüências; - Conhecer os aspectos físicos, humanos e econômicos dos continentes Europeu, Africano, Asiático e Oceania; - Conhecer os principais grupos étnico-culturais das diferentes regiões mundiais, valorizando a diversidade cultural. 	<p>1º Trimestre</p> <p>Sistemas Socioeconômicos; 2</p> <p>↳ Características e Crise do Sistema Capitalista;</p> <p>↳ Características e Crise do Sistema Socialista; 3</p> <p>↳ Guerra Fria; 4</p> <p>↳ Multipolarização Global (noções);</p> <p>↳ Blocos Econômicos da Atualidade (Europa, Ásia, África);</p> <p>2º Trimestre</p> <p><u>Europa</u>: Aspectos Gerais (mapas); Divisão Política; Países Capitalistas Altamente Industrializados e de Industrialização Recente; Urbanização e População da Europa Ocidental; Europa Unificada; União Européia;</p> <p><u>Ásia</u>: Aspectos Gerais (mapas); Oriente Médio; Sul e Sudeste Asiático; Extremo Oriente;</p> <p>3º Trimestre</p> <p><u>África</u>: Aspectos Gerais (mapas); Colonização e Descolonização; Conseqüências da Colonização; Aspectos Fisiográficos e Populacionais; Aspectos Geopolíticos; Conjuntos Regionais (África Branca, Negra, do Sul e Apartheid);</p> <p><u>Novíssimo Continente</u>: Austrália, Nova Zelândia e demais Países da Oceania.</p>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Canguçu/RS (2015).