

O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES E PROPOSTAS

Wellington Galvão Alves¹
Sandra Maria Fontenele Magalhães²

RESUMO

O projeto de educação do campo resulta da luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária. A educação do campo busca a quebra de antigos paradigmas da educação para a zona rural, caracterizada por metodologias não adequadas à população do campo e voltadas aos interesses capitalistas. O ensino de Geografia nas escolas do campo objetiva resgatar e cultivar a identidade do homem do campo, possibilitando-lhe uma melhor compreensão do lugar e do mundo onde vive. Portanto, essa pesquisa analisa as contribuições do ensino de Geografia para a educação do campo, apresentando, ao final, algumas propostas de atividades.

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

ABSTRACT

The project of the field education results of the fight of peasants for agrarian reform. Field education seeks to break the old paradigms of education to rural areas, characterized by methodologies not adjusted to the population of the field and directed to the capitalist interests. The Geography teaching in the field schools objectives to rescue and to cultivate the identity of a man's field, offering a better understanding of the place and the world where he lives. Therefore, this research examines the contributions of the Geography teaching to field education, showing some proposals for activities in the end.

Keywords: Geography. Geography Teaching. Agrarian Reform. Settlement.

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da educação do meio rural, atualmente denominada de educação do campo, remete ao problema da alfabetização da população rural e ao direito de que ela seja no campo e do campo. No campo porque o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; e do campo porque a educação deve ser pensada desde o lugar e com a participação do povo, vinculada à sua cultura e às suas necessidades (CALDART, 2004, p.26).

A educação do campo é a base formadora de novas idéias, e estas dão subsídios às novas reivindicações que refletem a luta da classe trabalhadora rural camponesa. A esperança de uma vida digna no campo, onde atualmente a agricultura capitalista expropria e explora o camponês, só será possível com a reforma agrária. E o alicerce dessa conquista se inicia com a educação do campo.

¹ Licenciado em Geografia pela UVA (Sobral/CE); ex-bolsista do Laboratório de Estudos Agrários e Populacionais (LEAP). Email: galvaogeografia@hotmail.com

² Professora assistente do curso de Geografia da UVA (Sobral/CE); coordenadora do LEAP. Email: smfontenele@yahoo.com.br

Nesse contexto, as escolas dos assentamentos rurais ganham importância, pois não cabe a estas o simples papel de alfabetizar a população rural, mas sim de garantir uma educação voltada aos interesses das famílias ali residentes.

O papel da educação do campo é justamente a valorização do trabalhador rural, dando mais oportunidade e dignidade ao camponês. Ao ensino de Geografia cabe resgatar e cultivar a identidade de homem do campo, contribuindo assim para uma melhor compreensão do lugar e do mundo onde vive.

Portanto, esta pesquisa visa a analisar as contribuições do ensino de Geografia para a educação do campo, no intuito de apontar algumas propostas de atividades para as aulas de Geografia nas escolas do campo.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Pensar nos motivos que fomentaram a luta dos movimentos sociais do campo por um ensino público de qualidade é procurar entender os fatores históricos, econômicos, políticos e sociais que influenciaram a educação do Brasil e, em especial, a educação do campo.

No Brasil, apesar de sua origem fundamentalmente agrária, a educação do campo, até 1934, foi totalmente excluída das políticas educacionais propostas para o país. Até então, a educação rural não havia sido nem mesmo citada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Neste aspecto, não podemos deixar de considerar que, historicamente, o meio rural brasileiro expressou a forma como se deu a implantação da colônia de exploração, onde todos os interesses estavam voltados para a metrópole, inclusive a educação.

A necessidade de se pensar a educação rural remete às primeiras décadas do século XX. A discussão da educação rural surge aliada, principalmente, ao debate sobre a importância da educação para conter a migração campo-cidade e aumentar a produtividade rural. A ideia se adequava muito bem aos interesses das elites, que eram de conter os trabalhadores, com o objetivo de defender a “ordem e harmonia” nas cidades sem deixar cair a produtividade agrícola. Assim sendo, a educação rural surge, principalmente, com o objetivo de fixar o trabalhador no campo.

A Constituição de 1934 representou um avanço considerável nas reformas educacionais. Em seu texto, a Constituição firma a compreensão do Estado educador, atribuindo às três esferas do poder público a responsabilidade pela educação. A Lei garante o financiamento das escolas do campo, no capítulo dedicado à família, à educação e à cultura (BRASIL, 2002):

Art. 156. A União, os Estados e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Por outro lado, a Constituição de 1946, no que se refere ao ensino na zona rural, trouxe um retrocesso em relação à Constituição de 1934, uma vez que transfere para a empresa privada a obrigação da oferta do ensino, como versa o inciso III do artigo 168: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalham mais de cem pessoas são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes.” (BRASIL, 2002).

Na prática, o ensino era exigido das indústrias e do comércio, isentando as empresas agrícolas de qualquer obrigação com o aprendizado de seus trabalhadores e filhos. Isso mostrava o desinteresse por parte do Estado para com o ensino da população do campo, pelo menos em termos constitucionais.

Os treze anos posteriores à Constituição de 1946 foram marcados pelos debates em torno da democratização da educação e universalização da escola básica. No dia 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), gerando expectativas no crescimento e na organização da educação brasileira.

No que se refere ao ensino rural, não podemos dizer que houve significativos avanços. A Lei procurou alternativas para a espacialização das escolas públicas na zona rural, mas ela não se preocupou com as diversidades e peculiaridades do campo brasileiro.

Com o Golpe de 1964, os militares implantaram um modelo de modernização conservadora na agricultura brasileira. O objetivo era “tornar o campo brasileiro o celeiro do mundo”, e isso exigia altos investimentos em créditos e subsídios agrícolas para o setor agrário brasileiro. Na verdade, a modernização foi conservadora porque os financiamentos ficaram restritos aos grandes latifundiários. Não houve mudança na estrutura fundiária, e sim um aumento da desigualdade no campo e na expropriação do trabalhador rural, que já não podia produzir e tampouco competir com os preços diferenciados.

A educação rural, nesse período, atuou como mais um mecanismo do Estado, de modo a conter qualquer movimento social no campo, bem como capacitar o camponês para o trabalho assalariado (no campo ou na cidade), uma vez que não podia mais sobreviver de sua própria produção. Dessa forma, a educação rural tornou-se, no dizer de Fernandes (2007), sinônimo de “descamponização”, à medida que ignora um desenvolvimento voltado à agricultura familiar, e tenta inserir no homem do campo costumes e habilidades de uma vida urbana.

Com promulgação da Constituição Federal de 1988, os planos para a nova LDB, que já vinha sendo debatida antes mesmo da referida Constituição, ganharam expressividade, e no ano de 1996, mais precisamente no dia 25 de dezembro, foi sancionada a LDB 9.394, em vigor até os dias atuais. A questão da escola e do ensino rural é tratada no seu Artigo 28 da seguinte maneira (BRASIL, 2002):

Art.28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente

- i – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- ii – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
- iii – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB de 1996, em relação à de 1961, trouxe importantes mudanças, passando a reconhecer a pluralidade sociocultural, como também o respeito às diferenças e à igualdade. Dessa forma, podem-se pensar novos caminhos para a educação rural sem haver uma quebra no projeto nacional.

No entanto, o ensino nas áreas rurais continuou sendo muito marginalizado, comparado ao ensino nas áreas urbanas, visto que a proposta de ensino não difere muito das antigas, ou seja, uma simples alfabetização da população rural, descontextualizada da realidade do campo, com práticas pedagógicas urbanas. Além disso, deve ser considerada também nesse processo a falta de investimentos na estrutura física das escolas do campo, material didático apropriado (considerando as questões regionais) e principalmente a falta de capacitação dos professores e de melhoria salarial.

Em contrapartida, no ano de 1998 surge, na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, um novo projeto conhecido como “Educação do Campo”, voltado aos interesses dos camponeses e ligado aos movimentos sociais. Uma nova forma de pensar a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e que tem como característica a valorização do lugar, do trabalho, dos costumes e tradições camponesas e a luta pela reforma agrária.

No dia 3 de abril de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), uma conquista da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, através da luta por melhores condições de vida no campo. Isso expressa a resistência a um modelo de modernização que sempre negou aos camponeses o direito a uma vida digna no campo.

Dessa forma, podemos afirmar que o contexto em que se origina a educação do campo é justamente o da desigualdade social, conseqüência de políticas que nunca garantiram o básico

para o povo do campo. As palavras de Moura (1988, p.52) expressam bem essa situação: “A porteira pode estar sendo fechada pelos poderosos, mas por outro lado, as cercas podem ser e são derrubadas, a cada dia, pelos subalternos e expropriados”.

A resistência do caráter “contra-hegemônico” da educação do campo é a forma como se constrói o projeto de um novo paradigma de educação (para e com) o povo do campo.

Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos [...] manter viva a memória da educação do campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. (CALDART, 2004, p.16).

Desse modo, a educação do campo busca a quebra de antigos paradigmas da educação para a zona rural, esta caracterizada pela não preocupação com metodologias adequadas à população do campo e voltadas simplesmente aos interesses capitalistas, capacitando essa população para o trabalho na agricultura moderna e excludente. Busca-se, assim, acabar com o estigma histórico que se implantou no cenário da educação no meio rural brasileiro, associado à má qualidade do ensino, ao atraso dos alunos e à precariedade das escolas rurais.

A quebra do paradigma tradicional da educação rural parte justamente de uma nova concepção de campo, que tem como principal meta a sustentabilidade do povo e com o povo do campo, e não unicamente a produtividade e o lucro, que estão implícitos no paradigma rural tradicional.

A educação do campo deve ser entendida de modo a suprir as necessidades dos camponeses, pois vai além do simples fato de escolarizar e educar a população do campo para o trabalho. Pensar na educação do campo é pensar nos costumes e saberes do camponês. É pensar na educação das práticas cotidianas e entender o campo como ambiente social, respeitando as limitações do meio físico na preservação da natureza. Vista dessa forma, a educação do campo é incompatível com a agricultura capitalista. São ideologias distintas, pois a primeira defende os interesses do povo do campo, enquanto a segunda vive da exclusão e exploração do mesmo.

Assim sendo, a educação do campo parte do pressuposto de que ninguém melhor que o próprio camponês para entender suas reais necessidades e assim, com ele e não simplesmente para ele, camponês, desenvolver uma forma de educação e quebrar antigos paradigmas.

O projeto de educação do campo é consequência histórica do processo de luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária. A prática da luta, em si, já é um processo educativo, pois conscientiza e mobiliza a classe trabalhadora rural camponesa em busca dos seus direitos. Essa conscientização é um mecanismo que gera a inquietação e que faz surgirem novas necessidades para essa população do campo.

A partir desta concepção, destacamos a importância dos movimentos sociais, mais precisamente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), na construção de um verdadeiro projeto de educação do campo, ajudando assim a formular metodologias adequadas para um ensino que considere a cultura e a história do camponês, evitando uma alienação educacional e cultural. Sobre essa questão, as palavras de Caldart (2004, p.33) são bem enfáticas: “A educação do campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo”. Caldart (2004, p. 29) ressalta ainda que: “A educação do campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais”.

Dessa forma, é impossível falar de educação do campo sem falar do papel do MST nesse processo, uma vez que o movimento representa a cultura, a história, os sonhos e a luta do povo do campo pelos seus direitos que inclui a educação, e esta, uma vez integrada ao movimento, será movida pelos valores camponeses.

Como resultado das lutas travadas pelo MST nas últimas décadas por políticas públicas para a população do campo, em 16 de abril de 1998, Portaria nº. 10/98, foi criado o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ligado ao Ministério de Políticas Fundiárias, ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e parcerias entre o Governo Federal, universidades e movimentos sociais rurais, o programa defende a ampliação do processo de educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais, criando metodologias específicas para o campo, de modo a contribuir para o desenvolvimento rural sustentável.

É importante ressaltar que para receber os benefícios do PRONERA, alguns critérios eram levados em consideração, como explica Diniz (2003, p.117):

Para serem beneficiados pelo PRONERA, os assentamentos teriam que, primeiro, se enquadrar como área de reforma agrária reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Segundo, contemplar os seguintes critérios: ter um número de pessoas analfabetas dispostas a assistir aulas e a existência de um espaço físico adequado, com o mínimo de infraestrutura, como carteiras, quadro-negro e energia elétrica ou lâmpião a gás.

Não podemos dizer que o PRONERA vai acabar com o analfabetismo no campo, mas podemos entendê-lo como um início de políticas públicas que vão ao encontro dos interesses do povo do campo. E para isso os esforços das universidades, movimentos sociais, associações de trabalhadores rurais e governo devem continuar e garantir o necessário para que o PRONERA não se torne mais uma medida paliativa, e que ao invés de fechar turmas por falta de subsídios, o Programa se amplie e contribua para um desenvolvimento sustentável no campo brasileiro.

Acreditamos que a educação do campo é fundamental para diminuir a desigualdade social no Brasil, pois ela alimenta sonhos e expectativas, capacita e orienta essa população para uma vida digna e produtiva no campo, principalmente se for pensada pedagogicamente ligada aos “sujeitos concretos”, ou seja, “[...] uma educação do povo *do* campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele”. (CALDART 2004, p.18).

AS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quando pensamos em educação do campo temos em mente um grupo social com suas necessidades e particularidades, que durante muito tempo viveu à margem dos projetos educacionais do país. Recentemente, com as reivindicações e conquistas dos movimentos sociais do campo, esse quadro está mudando. Não podemos dizer que isso basta à população do campo. Pelo contrário, devemos entender esse avanço como o ponto de partida para uma real mudança na estrutura educacional do país, onde a inclusão e, principalmente, o respeito à cultura e aos costumes dessa população sejam levados em consideração.

Se analisarmos bem, podemos traçar um paralelo entre a educação do campo e o ensino de Geografia no Brasil, tomando como base a segunda metade do século XX, mais precisamente o período da ditadura militar.

Esse período foi de extrema modificação no cenário agrícola nacional, pois a política econômica dos militares era voltada para a exportação em longa escala, havendo um grande investimento no setor. Porém, uma pequena parcela se beneficiou dos financiamentos, enquanto a grande maioria ficou a margem da “modernização” do campo. Nota-se um interesse de mercado e uma falta de políticas públicas para o pequeno agricultor rural, e isso se refletiu na educação dessa população do campo.

O ensino seguia uma tendência ideologicamente nacionalista e funcionava como mais um mecanismo de atuação do Estado, de modo a cercear os movimentos sociais que questionassem o sistema de governo. Segundo Stranforini (2004, p. 63), “tinha uma função ideológica claramente definida, ou seja, de criar uma ideologia patriótica e nacionalista”. Além disso, o ensino rural visava “capacitar” os futuros trabalhadores assalariados do campo, ou mesmo a força de trabalho das indústrias das cidades. Uma educação, portanto, que nada tinha a ver com os reais interesses do povo do campo, uma vez que o meio rural era visto simplesmente como um “espaço do capital”, desconsiderando os processos históricos, sociais e culturais da população do campo.

Nesse período, o ensino de Geografia se adequava ao modelo da educação tradicional, caracterizada pela simples memorização dos conteúdos, sem nenhum questionamento crítico dos processos históricos e sociais.

Dessa forma, a Geografia tradicional compartimentava o todo e estudava as partes isoladamente, pelo método analítico dedutivo-indutivo, tornando-se um ensino alienado e alienante, uma vez que o aluno não teria a capacidade de entender a totalidade a partir das relações e interações das partes, limitando-se à memorização dos conteúdos e, dessa forma, bloqueando qualquer iniciativa de um pensamento crítico que

não permite a participação efetiva do aluno no processo de construção do conhecimento enquanto sujeito de sua aprendizagem e não lhe é dada a oportunidade de questionar e problematizar o saber que lhe é transmitido de forma congelada e absolutizada. (GEBRAN, 1996 apud STRANFORINI, 2004, p. 63).

O principal problema da Geografia estava no seu referencial teórico-metodológico. O positivismo não lhe dava subsídios para a compreensão do mundo e das mudanças ocorridas a partir do desenvolvimento da técnica e dos avanços tecnológicos, dos transportes e dos meios de comunicação, que encurtou distâncias e modificou espaços.

Com toda essa modificação pela qual o mundo vinha passando, necessitava-se de um referencial teórico-metodológico que proporcionasse a explicação e compreensão da totalidade-mundo, como também das mudanças na sociedade. Isso foi o pressuposto para a busca do materialismo histórico como método mais adequado para a compreensão da dinâmica social de então.

O materialismo histórico possibilitou a compreensão do espaço a partir da ação contínua do homem, ou seja, do entendimento de que a sociedade está em constante movimento e o mundo obedece a essa dinâmica. O trabalho é o melhor exemplo para explicar a fundamentação do materialismo histórico, pois o modo de produção de cada sociedade, em tempos diferentes, representa a forma como o homem se apropria dos recursos naturais, como utiliza os meios de produção, como organiza a sociedade e conseqüentemente como organiza o espaço geográfico.

A utilização do modo de produção surgiu para a Geografia como um conceito que possibilitou afastar de vez o método positivista e toda a carga de neutralidade científica que ele carregava.

De modo geral, o materialismo histórico contribuiu para novos questionamentos acerca da ciência geográfica, possibilitando o surgimento do que nós conhecemos hoje como Geografia Crítica, que veio questionar os procedimentos metodológicos da Geografia tradicional, preocupando-se principalmente com as relações sociais, econômicas, as intervenções na natureza, ou seja, na produção e reprodução do espaço geográfico.

A Geografia Crítica desenvolve a base para um ensino que ajuda a elucidar os processos históricos da sociedade, relacionando a dinâmica social no espaço e no tempo, de modo a compreender os diferentes espaços geográficos sem perder a relação das partes com o todo, contribuindo assim para o entendimento dos aspectos em sua totalidade. Essa perspectiva de totalidade é fundamental para a educação, no sentido de compreender a sociedade, com suas contradições e particularidades.

As diferenças sociais, econômicas e espaciais de maneira alguma podem ser negadas. Pelo contrário, devem servir como um ponto de motivação, importantíssimo na construção do pensamento crítico e dialético no ensino de Geografia. Assim, as particularidades de grupos distintos, sejam eles moradores das periferias dos centros urbanos, do meio rural ou até mesmo as relações que envolvam questões de gênero e cultural, são elementos do cotidiano que devem ser inseridos à realidade dos alunos, de modo que haja uma interação dialética entre a Geografia na sala de aula e a realidade dos educandos, motivando e, conseqüentemente, melhorando a compreensão e assimilação crítica dos alunos.

A Geografia vem se renovando metodologicamente nas últimas décadas, e é claro que isso não acontece de forma homogênea em todo território nacional e nas redes pública e particular de ensino. Porém, fica claro que o ensino de Geografia deve considerar as diferentes realidades e, de forma crítica, questioná-las para compreendê-las, considerando as experiências, o cotidi-

ano, o lugar e o entendimento prévio dos alunos como um importante ponto de partida para fomentar a compreensão das diferentes escalas sociais, econômicas e culturais dos espaços geográficos, objetivando entender os fatores históricos determinantes e a dinâmica contemporânea da sociedade com seus conflitos e contradições.

Consiste numa Geografia escolar ligada à realidade do educando, onde este sinta que, através desse estudo, passou a refletir e compreender melhor o mundo em que vive – desde a escala planetária até a nacional e a local –, podendo então se posicionar conscientemente frente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças. (VESENTINI, 1987, p. 89).

A partir desses esclarecimentos é que podemos afirmar que a Geografia pode contribuir para a educação da população do campo, “[...] para que se encontrem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seus destinos.” (CALDART, 2004).

O ensino de Geografia para a população do campo deve estabelecer uma relação existencial com os alunos, de modo que fique claro o seu papel de cidadão (com seus direitos e deveres), e principalmente entender os processos históricos da sociedade que resultam na produção do espaço rural e das suas relações com o urbano.

Entender as especificidades do campo como sendo a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu espaço geográfico é um importante começo para o ensino de Geografia colaborar, de forma crítica, dentro do novo projeto de educação do campo, contemplando as reais necessidades de uma população camponesa em movimento.

PROPOSTAS PARA TRABALHAR A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO

De início, vale reiterar que muito mais que medidas emergenciais de alfabetização compensatória e paternalista, é preciso que a escola do campo seja a expressão de um povo em movimento pela libertação, que se caracteriza na luta e resistência e vê na educação a perspectiva de uma vida digna e produtiva no campo.

Entender a Geografia como uma disciplina que pode contribuir com a educação do campo é muito importante para que possamos lançar propostas de um ensino crítico que vá ao encontro dos reais interesses dessa população.

Neste sentido, nossa primeira proposta parte do pressuposto de que a Geografia não pode ser compreendida se ela estiver distante da realidade do educando. O espaço vivido do aluno deve ser trabalhado para que se crie um vínculo existencial entre a ciência e o seu cotidiano.

Devemos entender que o ensino de Geografia, assim como a sociedade, é dinâmico, pois é importante que o aluno entenda que existem diferentes lugares, culturas e relações sociais. Ao trabalhar as questões do lugar, essas devem ser relacionadas a outras realidades em escalas espaciais distintas, fazendo com que o estudo e a compreensão do espaço vivido não fiquem limitados ao perceptível, mas que, sobretudo possa aumentar gradativamente a abrangência espacial a ser estudada. Isso não significa que os estágios das escalas espaciais sejam estudados separadamente. Como por exemplo, iniciando com o estudo do assentamento, depois do município, estado, região, país, continente até chegar à escala global, respeitando uma hierarquia programada. Embora o lugar seja sempre um ponto de partida interessante, a escala de análise deve ser flexível, cabendo ao professor definir quais estágios trabalhar.

Faz-se importante entender que “o lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais” (SANTOS, 1994, p. 19) que desperta nos alunos o interesse de comparar, desvendar ou elaborar novas indagações sobre o mundo.

Por isso, entendemos que o estudo do lugar é a base para a compreensão do espaço geográfico, assim como o primeiro passo para a construção de outros conhecimentos espaciais. O professor deve entender que o aluno já traz consigo uma visão do seu mundo, daquilo que ele considera como realidade, e o ensino de Geografia não pode de maneira alguma desconsiderar esse fato na produção do conhecimento e nos questionamentos referentes ao espaço geográfico.

Portanto, ao trabalharmos a Geografia, principalmente na escola do campo, devemos propor alternativas para a sistematização das experiências cotidianas dos educandos, de modo a contribuir para a elucidação das questões inerentes à construção dos conhecimentos geográficos.

Para isso, não poderíamos deixar de propor algumas atividades que consideramos importantes para um ensino crítico de Geografia nas escolas do campo. Vale ressaltar que não temos a pretensão de formular “receitas” de como ensinar Geografia, mas de procurar adequar o ensino desta disciplina às realidades e particularidades da população camponesa.

Para trabalhar o lugar, propomos iniciar a discussão pelo espaço de vivência dos alunos. Acima de tudo, o educando deve reconhecer-se como integrante dessa sociedade, pois só dessa forma poderá questionar a sua realidade e compará-la a outras realidades existentes no Brasil e no mundo.

Para trabalhar essas questões de forma prática, propomos um trabalho em equipe em que os alunos devem pesquisar sobre as necessidades e os principais problemas do espaço onde vivem. O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos observem a realidade social do seu lugar. Para isso, propomos como fonte de pesquisa os próprios moradores, que podem ser pais, avós, diretor da escola, presidente da associação etc.

O procedimento da pesquisa consiste em entrevistar os moradores atuantes e conhecedores da história local, como também dos problemas e as necessidades da comunidade. O material para pesquisa de campo fica a critério dos alunos, mas podemos citar alguns como: gravador, caderno para anotações, lápis ou caneta e máquina fotográfica. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em sala pelos alunos. O professor, em seguida, deve levantar questionamentos acerca dos problemas apresentados pela turma, procurando fazer com que os alunos entendam e contextualizem os problemas da sua realidade com os demais problemas da sociedade brasileira, propondo soluções e alternativas para uma melhor qualidade de vida em sua comunidade.

A nossa segunda proposta para o ensino de Geografia é o trabalho com as noções cartográficas, que não se classificam como conteúdo, mas sim como um instrumento valioso na compreensão do lugar. Com a utilização de mapas podemos pontuar o nosso lugar no mundo, despertar no aluno a idéia de totalidade, além das noções de localização, orientação e interpretação.

O objetivo ou a finalidade de um mapa é representar parcialmente a realidade de um espaço, de forma gráfica e simbólica, em uma folha de papel. Devemos considerar que o mapa ou o estudo das noções cartográficas podem contribuir significativamente para a educação do campo e para o ensino fundamental. A partir da cartografia, o professor pode trabalhar diversas questões do cotidiano dos alunos e ampliar os conhecimentos dos educandos além do espaço vivido, porém sem nunca perder a noção de totalidade.

É claro que a construção das noções cartográficas é um processo lento e cabe ao professor adequar as informações ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. No ensino fundamental, podemos trabalhar as noções espaciais topológicas que fazem referência ao espaço próximo, como, por exemplo, dentro, fora, atrás, na frente, ao lado, entre. O segundo passo é procurar desenvolver com os educandos as relações projetivas, de lateralidade, como direita, esquerda, à frente, atrás, em cima, em baixo.

A partir do exercício dessas habilidades espaciais, o professor poderá propor aos mesmos algumas atividades de localização, utilizando objetos do cotidiano dos educandos em sala de aula ou mesmo no pátio, por exemplo, pedindo que os alunos identifiquem qual ou quais os objetos que estão à sua direita e à sua esquerda, à sua frente e atrás. É fundamental o professor estimular as noções projetivas dos alunos, pois são necessárias para o entendimento dos pontos cardeais.

O professor poderá elaborar algumas atividades com os alunos de modo a esclarecer, como também estimular, a compreensão dos pontos cardeais e colaterais. Por exemplo, o professor pode desenhar no quadro um campo de futebol, com os jogadores (que podem ser os próprios alunos), deve desenhar também o sol, com sua posição e horário para servir como referência, e distribuir os jogadores no campo, de modo a representar os pontos cardeais e colaterais (Figura 1).

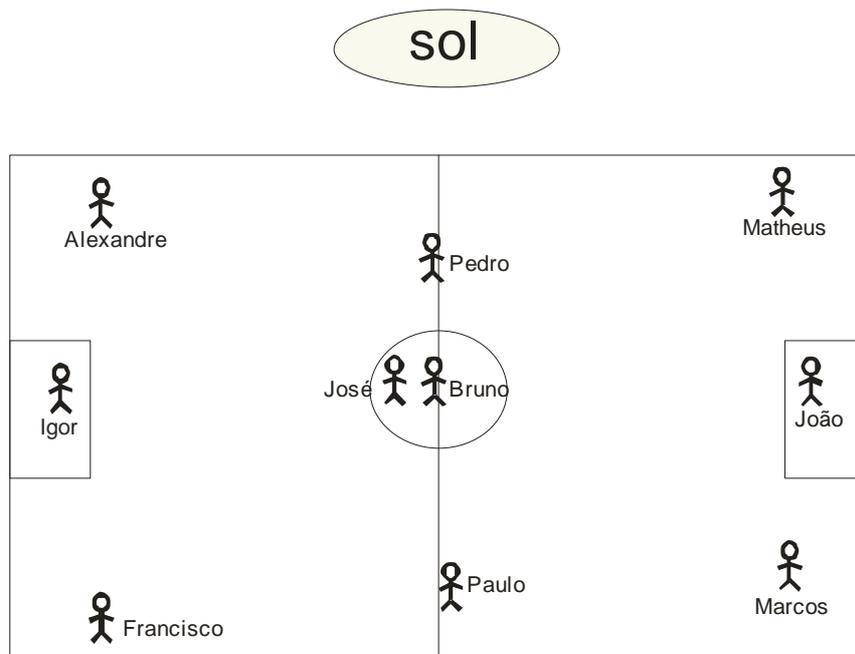


Figura 1 – Trabalhando os pontos cardeais e colaterais

Agora, vamos supor que são 8 horas da manhã (devemos ter atenção com a posição do sol) e se Pedro joga a bola para Alexandre, que direção tomará a bola? Se observarmos o posicionamento do sol, podemos dizer que a bola foi chutada na direção norte, pois às 8 horas o sol “está” na posição leste. E assim o professor pode ver outras situações usando a localização dos jogadores para explicar os pontos cardeais e colaterais. Esse exercício é importante para que os alunos estabeleçam relações entre localização e os pontos colaterais e cardeais, que são fundamentais para o desenvolvimento de suas noções espaciais, influenciando na sua visão do espaço e auxiliando na interpretação e leitura dos mapas.

O professor também pode estimular os alunos a fazerem um croqui do assentamento rural, desenhando as casas, a associação, o açude, a escola, ou seja, representando no papel um pouco do real. Esse pode ser o primeiro passo para o estudo dos mapas.

A partir do croqui dos alunos, o professor pode explicar as convenções cartográficas, ou seja, os símbolos e os desenhos que serão representados através da legenda. Além disso, o croqui serve para desenvolver a capacidade de apreensão do lugar pelas crianças do assentamento, possibilitando o trabalho com a paisagem vivida e percebida.

A paisagem é outra importante categoria para a compreensão do espaço geográfico. Segundo Santos (1988), ela é “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...]”. Esta pode ser definida como domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”

A observação, descrição e análise da paisagem podem contribuir para os alunos fazerem questionamentos acerca da atuação do homem sobre a natureza e compreenderem que a paisagem é dinâmica, historicamente modelada no tempo e no espaço, sendo, muitas vezes, reflexo de uma sociedade.

A paisagem pode ser entendida e abordada de duas formas: a paisagem natural, sendo aquela que de algum modo não sofreu modificações diretas da ação do homem, e a paisagem cultural (também chamada de humanizada), que representa as modificações realizadas pelo homem a partir da construção de estradas, pontes, casas, ferrovias e tudo mais que estiver ligado ao trabalho do homem no espaço.

Hoje, a diferença entre a paisagem natural e a cultural é sustentada por muitos teóricos como sendo cada vez menor, pois mesmo nos lugares menos habitados ou praticamente intocados pelo homem, sua ação direta ou indireta já se faz presente, como no espaço sideral, nos polos etc.

O importante é saber que o estudo da paisagem pode levantar questões sobre as semelhanças e as diferenças entre os lugares, como por exemplo, as paisagens urbanas e rurais. Isso pode auxiliar o professor a elaborar questionamento a respeito da diferença de classe, da atuação de movimentos sociais (rurais e urbanos), da desigualdade social presente no campo e na cidade, os elementos que caracterizam e diferenciam a paisagem rural da urbana, a funcionalidade desses espaços, suas atividades sociais e econômicas, a interdependência dos lugares, a divisão do trabalho.

O estudo da paisagem pode auxiliar o professor a abordar essas ligações e relações existentes entre as diferentes realidades, mostrando que os espaços estão interligados, principalmente com o advento da globalização. Para isso, um exercício interessante é o professor trabalhar com as embalagens de produtos industrializados consumidos pelos alunos em suas casas e a partir daí procurar espacializar a circulação dessas mercadorias, de modo que fique clara a totalidade do espaço geográfico, onde as diferentes escalas espaciais se ligam desde o local ao global.

O mais importante disso tudo é desenvolver no aluno uma visão crítica do espaço; entender as relações sociais nele existentes como sendo contínuas, dinâmicas e contraditórias ao mesmo tempo. O professor do ensino fundamental da escola do campo deve, acima de tudo, elaborar uma aula de Geografia em que as crianças possam enxergar o seu lugar como parte do estado, do país e do mundo.

Propomos ainda um ensino de Geografia engajado no cotidiano e na lida diária dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que tenha como ponto de partida as suas experiências, suas histórias, seus costumes e sonhos.

Com esse objetivo, encontramos na cartilha organizada pelo PRONERA/Sobral (DINIZ et al., 2001), os temas geradores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos assentamentos rurais da região norte do estado do Ceará, que nos serviu de base para a elaboração de outras propostas para o ensino de Geografia nas escolas do campo.

Destacamos, então, os seguintes temas geradores: *Assentamento, Roçado, Trabalho, Enxada, Luta pela terra, Cultura e Queremos Educação*. Entendemos que esses temas geradores refletem as experiências, os conhecimentos do lugar, o trabalho e a história de vida dos próprios assentados, possibilitando-lhes, assim, construir os conceitos geográficos.

Assentamento

Com o tema assentamento, o professor de Geografia pode trabalhar a questão do território que se explica na própria conquista da terra. Pode ser trabalhada a cartografia do assentamento, mapeando com os próprios assentados as terras que são suas por direito e construindo o conceito de território que tem como característica o poder, o domínio de uma determinada área por um grupo social. Desse modo, ao mesmo tempo em que o assentamento é um território dos assentados, pois é parte do espaço que lhes pertence, carrega consigo uma simbologia de afetividade, presente no seu cotidiano e nas relações sociais entre a comunidade assentada. A partir daí, o professor também pode trabalhar a questão do lugar nas aulas de Geografia do EJA, pedindo que eles digam o de que mais gostam no assentamento, procurando saber o que acham de viver na comunidade rural. Assim, o professor pode discutir o modo e a qualidade de vida dos assentados e abordar questões relacionadas ao lixo, às queimadas, ao manejo e uso dos recursos hídricos e dos solos. Também pode trabalhar com os alunos assentados a educação ambiental, de modo a proporcionar aos mesmos uma melhor conservação e aproveitamento dos recursos naturais disponíveis no assentamento.

Roçado

O roçado é onde o trabalhador camponês cultiva seu sustento. É impossível conceber o homem do campo sem o roçado, que na Geografia é classificado como um meio de produção. O roçado é necessariamente uma área cultivada, pois do contrário seria apenas mais um pedaço de terra improdutivo. Ele é produção; logo, sobrevivência da família camponesa.

Dada a importância do roçado para o trabalhador rural, esse tema deve ser trabalhado nas aulas de Geografia com o objetivo de entender como a cultura popular aliada aos conheci-

mentos científicos pode contribuir para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável. O professor, a partir da experiência dos alunos, pode trabalhar a importância de desenvolver a agroecologia, discutindo com eles os benefícios da cultura consorciada, do plantio em curvas de nível, dos problemas das queimadas, do uso de agrotóxico, etc.

Trabalho

O trabalho é sinônimo de dignidade para o camponês. Representa a possibilidade de sustento da família. Entender o trabalho como princípio educativo é possibilitar ao camponês expressar seus conhecimentos, pois entendemos que a educação do campo está diretamente ligada ao trabalho e aos processos produtivos inerentes ao povo do campo. É a partir do trabalho que o homem produz e reproduz os seus espaços geográficos; nessa perspectiva, o professor pode abordar nas aulas de Geografia as diferenças existentes entre os espaços, as diferentes relações de trabalho no campo e na cidade, a divisão social do trabalho, o desemprego, o êxodo rural, a propriedade da terra, os meios de produção, a importância de se trabalhar a coletividade e, principalmente, entender que o trabalho representa o cotidiano, a identidade e a própria sustentabilidade do camponês.

Enxada

A enxada é um símbolo do camponês. Faz parte da cultura e da identidade do povo do campo. Expressa muito mais que uma visão atrasada de agricultura camponesa. Representa a resistência do pequeno agricultor, que ao longo da história tem sido colocado à margem das políticas públicas para o campo, que sempre privilegiaram a agricultura de exportação em detrimento da agricultura de subsistência. Nas aulas de Geografia pode-se trabalhar a questão dos instrumentos de trabalho, do avanço das forças produtivas, a agricultura tradicional e moderna, agricultura de subsistência e de exportação, a valorização da agricultura familiar devido ao crescimento do consumo de alimentos orgânicos.

Luta pela terra

A luta pela terra no Brasil remonta ao processo de ocupação do território do país. Ela teve início com a luta dos índios contra os europeus que aqui chegaram e apropriaram-se de suas terras, passando pelos negros que, fugindo da escravidão, formavam os quilombos, indo até os dias atuais, com os trabalhadores rurais sem terra em luta pela reforma agrária. Nas aulas de Geografia, o professor pode abordar a questão da estrutura agrária (latifúndio, minifúndio, crédito agrícola, assistência técnica, comercialização, associativismo, cooperativismo etc.), movimentos sociais, ocupação, violência no campo, acampamentos, assentamentos, solidariedade, reforma agrária, terra de negócio e de trabalho.

Cultura

A cultura representa os costumes, os hábitos, os valores, as crenças populares, as comidas típicas, as festas e a religiosidade, enfim tudo aquilo que caracteriza o povo do campo. A cultura, ao mesmo tempo em que forma o ser humano, serve como referência para a educação. Desta forma, a Geografia pode abordar todas essas características da cultura camponesa através da história oral. Pode relacionar os conhecimentos populares aos conhecimentos científicos, mostrando que muitas dessas crenças são respaldadas pela ciência. Cabe discutir também o tema da globalização, que atinge os espaços mais longínquos, provocando a descaracterização da cultura local. É importante que a escola respeite as particularidades do povo do campo como forma de resgatar e cultivar a sua identidade.

Queremos educação

O direito à educação, hoje, constitui uma das bandeiras de luta dos trabalhadores rurais sem terra. A escola almejada vai além do simples ato de ensinar a ler e escrever. Ela deve ensinar

a ler o mundo. A educação, e em especial a educação do campo, deve ser viva, ativa, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa, uma educação como prática de liberdade. Compreendida nesse contexto, a educação do campo poderá representar os reais interesses do povo do campo.

No entanto, se a educação não estiver relacionada com o contexto social dos educandos, ao invés de libertar pode ser um instrumento de opressão, em que as palavras não têm poder de transformação, mas de reproduzir o *status quo* dominante. Isso vai ao encontro do que Paulo Freire (2005) denomina de educação bancária.

O ensino de Geografia deve compreender a educação do campo e encará-la de maneira conciliadora, em busca da liberdade e da comunhão entre educador e educando. Assim sendo, o professor pode trabalhar os conhecimentos geográficos, discutindo questões como ensino tradicional e crítico, qualidade de ensino, a escola que queremos e a escola que temos, a contribuição da escola e do ensino de Geografia para a valorização do trabalhador rural, pois só assim será possível diminuir a migração do campo, dando mais oportunidade e dignidade a essa população. Também é papel da Geografia formar politicamente e criticamente o camponês, bem como promover o entendimento das relações sociais e espaciais que acontecem no cotidiano de cada assentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma educação do campo e de um ensino de Geografia voltado aos movimentos sociais surgiu alimentada pelas contradições sociais tão marcantes no Brasil, principalmente as injustiças agrárias.

O ensino de Geografia tem muito a contribuir com a educação do campo, principalmente se estiver vinculado às diretrizes educacionais do MST. A Geografia trabalhada na perspectiva da educação do campo poderá contribuir de forma significativa para a formação política e crítica do camponês, bem como para o entendimento das relações sociais e espaciais que acontecem no cotidiano de cada assentado.

Contudo, em muitas escolas do campo ainda existem duas faces de uma mesma Geografia: uma preocupada em trabalhar os conteúdos atrelados ao espaço vivido do aluno e outra baseada em dados quantitativos, na simples reprodução e memorização dos conteúdos do livro didático. Urge a necessidade de que a primeira possa complementar a segunda, de modo a permitir que o aluno do campo possa questionar, criticar e compreender o seu lugar no contexto global de mudanças frequentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, v. 4. p. 25-36, 2002.

CAVALCANTE, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

DINIZ, Aldiva Sales; FONTELES, Osmar; GALVÃO, Maria Neuma Clemente (Org.). **Aprendendo fazendo nos assentamentos**. Sobral: Polygraf, 2001.

DINIZ, Aldiva Sales. **PRONERA/Sobral**: relatos de uma experiência. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. Sobral, v.2/3, n. 1, p. 1-144, 2002/2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

STRANFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

VESENTINI, José Willian. O Método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, n. 2. O ensino da geografia em questão e outros temas. São Paulo: Marco zero, 1987.