

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Francilane Eulália de Souza

***As “geografias” das escolas no campo do município de
Goiás: instrumento para a valorização do território do
camponês?***

Presidente Prudente – SP

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

***As “geografias” das escolas no campo do município de
Goiás: instrumento na valorização do território do
camponês?***

Francilane Eulália de Souza

Orientador: Bernardo Mançano Fernandes

Tese de Doutorado elaborada junto ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia -
Área de Concentração: Desenvolvimento
Regional e Planejamento Ambiental, para
obtenção do Título de Doutora em Geografia.

Presidente Prudente – SP

2012

Ao Fábio José de Souza Monsore, amante e amado companheiro, pelo apoio e compreensão das minhas constantes ausências, necessárias para a realização deste trabalho.

A você, minha mãe Diolina de Souza Machado, e aos muitos outros camponeses que, como a senhora, não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever em função das lidas na roça.

Aos educadores das escolas situadas no campo, que, com seu conhecimento construído no dia a dia escolar, enfrentando longas distâncias percorridas até a escola e muitos desafios e abandonos colocados as escolas no campo, me libertaram da crença de tudo ter que saber e muito ter que ensinar sobre a educação no campo, pois com vocês eu muito aprendi e muito tenho que aprender sobre a educação que se faz no campo.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho nos fez perceber que trabalhos, cuja ênfase esteja eminentemente ligada à pesquisa na educação, principalmente a escolar, jamais serão realizados sem as contribuições dos sujeitos desse processo. Logo, se nesse momento agradeço, é porque, neste estudo, muitas foram as contribuições para a realização dessa tese.

Meus primeiros agradecimentos remeto aos professores, diretores e alunos das escolas situadas no campo e na cidade do município de Goiás que recebem alunos camponeses, pela atenção na realização da pesquisa de campo, particularmente, pelas entrevistas, pois, sem a colaboração deles, este trabalho jamais seria efetivado.

Na realização da pesquisa, remeto meus agradecimentos ao Professor Doutor *Bernardo Mançano Fernandes*, que me vem orientando de forma séria e dedicada, para que, juntos, pudéssemos chegar à realização deste trabalho. Além disso, não posso deixar de agradecer ao Professor os diversos ensinamentos proporcionados na convivência acadêmica, que, de forma indireta, me instigaram o trabalho com seriedade, comprometimento, assiduidade e, acima de tudo, despertaram-me para a importância de um trabalho acadêmico comprometido com a justiça social.

Ainda, aos professores da pós-graduação, que, com certeza, concorreram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse efetivado, como o Professor Doutor *Marco Aurélio Saquet*, Professor Doutor *Eliseu Savério Sposito*, Professora Doutora *Maria Aparecida de Moraes Silva*, Professor Doutor *Hervé Théry* e o Professor Doutor *Eduardo Paulon Girardi*, que contribuíram para as reflexões deste trabalho com a solicitação de artigos em suas disciplinas e que, posteriormente, contribuíram com os capítulos da tese.

Agradeço, também, às pessoas que me ajudaram com trabalhos técnicos, cartográficos, contábeis, revisão gramatical e material bibliográfico para a realização deste trabalho como: *Claudia Adriana Bueno da Fonseca*, *Íone Mercedes Miranda Vieira*, *Rafael Mecnas de Freitas* e *Maxlânio Dias Sousa*.

Aos órgãos que contribuíram com fontes qualitativas e quantitativas como a Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiás, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) do município de Goiás.

Aos meus orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso, Jaqueline de Jesus Gomes, Ana Michelle Ferreira Tadeu dos Santos, Rafael Mecnas de Freitas e Katharyn de Aquino Gonçalves de Oliveira que alimentaram minhas reflexões com suas pesquisas e indagações, a vocês, meu muito obrigada.

Por fim, agradeço ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Presidente Prudente (UNESP) pelo ambiente acadêmico sério e comprometido com uma Geografia libertadora, que muito contribui para essa etapa de minha formação, ainda, às funcionárias do Programa de doutorado, Cinthia Thiemi Onishi e Ivonete Gomes de Andrade, pela atenção e pontualidade nos atendimentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. O TERRITÓRIO, OS SUJEITOS, A METODOLOGIA E OS DESAFIOS PARA O CAMINHAR DA PESQUISA	25
1.1 O ponto de partida.....	25
1.2 O território da pesquisa	26
1.3 Os espaços escolares e os sujeitos da pesquisa.....	30
1.4 Metodologia adotada: o caminho da pesquisa.....	35
2 VISÕES DE MUNDO, DICOTOMIAS, E NOVAS PROPOSIÇÕES PARA UM TERRITÓRIO RURAL A PARTIR DA RECRIAÇÃO DO CAMPESINATO	45
2.1 O território do camponês e o território do grande produtor capitalista: dualidades que fortalecem visões de mundo que desvalorizam o camponês	46
2.2 As transformações no campo no século XX instigando as visões e teorias dicotômicas e de <i>cotínium</i>	52
2.3 Breves considerações acerca da tipologia estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): visões de mundo corroborando as dualidades e hierarquias que não valorizam o território do campesinato.....	58
2.4 As perspectivas de urbanização no rural e a recriação do campesinato a partir da luta pela terra no Brasil.....	64
3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO, NO BRASIL E EM GOIÁS: DICOTOMIAS, E TERRITÓRIOS EM DISPUTA	70
3.1 A história da educação no meio rural do Brasil e em Goiás: ações e contradições que alimentaram dicotomias.....	70
3.2 Projetos para desenvolver o território do grande produtor capitalista e a luta pela terra na disputa territorial no Estado de Goiás.....	77
3.3 A escola no/do campo no Estado de Goiás: espaços de resistência do campesinato	87
4 ACAMPAMENTOS, ASSENTAMENTOS E A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA: DA LUTA PELA TERRA À ESCOLAS NO/DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE GOIÁS.....	104

4.1 A luta pelas terras no município de Goiás impulsionando a formação de assentamentos e de escolas no campo.....	105
4.2 O papel da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Igreja Católica na constituição do assentamento Mosquito.....	115
4.3 O papel das escolas no campo para o fortalecimento da identidade territorial camponesa.....	118
5 AS GEOGRAFIAS DAS ESCOLAS QUE RECEBEM ALUNOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GOIÁS: ESPAÇOS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA?.....	126
5.1 Escolas situadas no campo do município de Goiás que recebem alunos do campo: espaços de fortalecimento da identidade territorial camponesa?.....	127
5.2 Escolas situadas na cidade do município de Goiás que recebem alunos do campo: espaços de fortalecimento da identidade territorial camponesa?.....	141
5.3 Um pé no campo e outro na cidade: transporte de alunos do campo para as escolas situadas na cidade do município de Goiás	150
5.4 Os contratempos no transporte escolar dos alunos camponeses para os colégios: Professor Alcide Jubé, Professor João Augusto Perillo, Lyceu de Goyaz e Aplicação Professor Manoel Caiado localizados no meio urbano do município de Goiás.....	158
5.5 Os contratempos no transporte escolar dos alunos camponeses que estudam nas escolas municipais polos, Terezinha de Jesus, Holanda, Vale do Amanhecer e Olimpya Angelica de Lima e na EFAGO.....	161
6 PARA ALÉM DE UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS CAMPONESES: UMA CARACTERIZAÇÃO DO CAMPESINATO DO MUNICÍPIO DE GOIÁS.....	166
6.1 Pincelando as características que marcam a territorialização e identidade territorial do camponês do município de Goiás.....	169
6. 2 As peculiaridades dos alunos camponeses que estudam nas escolas no situadas campo do município de Goiás.....	175
6.3 As peculiaridades dos alunos camponeses que estudam nas escolas situadas no meio urbano do município de Goiás.....	185

7 O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA.....	194
7.1 Identidade territorial camponesa: reflexões sobre um conceito fundamental na valorização do camponês.....	194
7.2 Breves considerações sobre a trajetória da Geografia e o desenvolvimento do pensamento dicotômico.....	197
7.3 O Papel da Geografia escolar na valorização da identidade territorial camponesa dos alunos que vivem no campo do município de Goiás na visão dos professores de Geografia.....	203
7.4 O Papel da Geografia escolar na valorização da identidade territorial camponesa na visão dos alunos que vivem no campo do município de Goiás.....	210
8 A GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS DE ENSINO: O CAMPO E O CAMPONÊS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA E NA REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO ESTADO DE GOIÁS.....	218
8.1 O campo e o camponês nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltado para as séries finais do ensino fundamental:.....	220
8.2 O campo e o camponês nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltado para o ensino médio:.....	233
8.3 O campo e o camponês na Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de Geografia do Estado de Goiás.....	241
9 A GEOGRAFIA DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS QUE RECEBEM ALUNOS DO CAMPO: INSTRUMENTO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA?.....	249
9.1 Análise geral da coleção de livro didático Construindo Consciências: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa.....	251
9.2 Análise específica da coleção de livro didático Construindo Consciências: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa.....	255

10 A GEOGRAFIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DAS ESCOLAS NA CIDADE QUE RECEBEM ALUNOS DO CAMPO: INSTRUMENTO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA?.....	281
10.1 Análise geral da coleção Trilhas da Geografia: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa	282
10.2 Análise específica da coleção de livro didático Trilhas da Geografia: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa.....	286
10.3 Análise geral do volume único Geografia Geral e do Brasil (ensino médio): uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa.....	302
10.4 Avaliação específica do volume único Geografia Geral e do Brasil (ensino médio): uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa.....	306
11 AS AÇÕES DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR COMPROMETIDA COM A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA.....	316
11.1 Campo, Território e Educação no/do campo: expressões e conceitos relevantes para a educação dos povos do campo.....	318
11.2 As ações e suas reflexões ligadas ao movimento da educação do campo: contribuições para uma Geografia escolar que valoriza a identidade territorial camponesa.....	322
11.3 As ações por uma educação do campo pós a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.....	338
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	342
REFERÊNCIAS.....	347
ANEXOS.....	363
Anexo 1 - Roteiro de entrevista - dados sobre a escola.....	363
Anexo 2 - Roteiro de entrevista – professor de geografia.....	366

Anexo 3 - Roteiro de entrevista para os alunos que vivem no campo.....	368
Anexo 4 - Roteiro de entrevista para os alunos que vivem na cidade.....	373
Anexo 5 – Descrição das linhas de transporte escolar do município de Goiás.....	376
Anexo 6 - Cardápio das escolas situadas no campo do município de Goiás.....	380

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População do município de Goiás- GO- 1980-2010.....	27
Tabela: 2 – Estado de Goiás: Área colhida, produção e rendimento médio dos principais produtos agrícolas no ano de 2009 e 2010.....	82
Tabela 3 - Estabelecimentos de ensino de 2000 a 2009 do Estado de Goiás..	87
Tabela 4 - Alunos da educação básica transportados para escolas em 2009 pelo Estado e pelo Município – Estado de Goiás.....	95
Tabela 5 - Estado de Goiás- Transporte escolar rural dos alunos da rede estadual de ensino / 2006-2011.....	150
Tabela 6 - Transporte de alunos do campo no Estado de Goiás – 2000 -2009	152
Tabela 7 - Dados dos alunos das escolas pólos: Terezinha de Jesus, Holanda, Vale do Amanhecer, Olimpya Angelica de Lima e da EFAGO que foram entrevistados.....	167
Tabela 8 - Dados dos alunos das escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, João Augusto Perillo – 2010.....	168
Tabela 9 - Balanço socioeconômico do PRONERA de 1998-2007.....	329

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Mapa 1 – Localização do município de Goiás – 2010.....	28
Fotografia 1 - Alunos da Escola Municipal Holanda aguardando o transporte escolar na BR 070.....	33
Fotografia 2 - homens improvisando tabuas na ponte.....	38
Fotografia 3 - Estrada de acesso a EFAGO inundada.....	38
Fotografia 4 - Alunos da Escola Municipal Polo Holanda respondendo aos roteiros das entrevistas.....	41
Gráfico 1 - População residente por situação do domicílio – Brasil de 1940 a 2000.....	59
Mapa 2 - Brasil: população urbana e rural no ano de 2010.....	60
Mapa 3 - Área (ha) produzida com cana-de-açúcar em 2006 – Estado de Goiás.....	81
Mapa 4- Assentamentos localizados no Estado de Goiás – 2009.....	84
Fotografia 5 - Interior da primeira escola do assentamento Mosquito-1986.....	86
Mapa 5 - Estado de Goiás número de escolas municipais multisseriadas inseridas no Programa Escola Ativa por município- 2011.....	89
Mapa 6 - Estado de Goiás - número alunos nas escolas municipais multisseriadas inseridas no Programa Escola Ativa por município- 2011...	90
Mapa 7 - Estado de Goiás -número de escolas estaduais multisseriadas inseridas no Programa Escola Ativa por município - 2011	91
Mapa 8 - Estado de Goiás número de alunos que estudam nas escolas estaduais multisseriadas inseridas no Programa Escola Ativa por município - 2011	92
Mapa 9- Escolas Estaduais no campo em 2009 e produção de soja em 2006 – Estado de Goiás.....	94
Mapa 10 – Escolas Estaduais no campo e assentamentos em 2009 – Estado de Goiás	98

Quadro 1 - Famílias que detinham o monopólio das terras no município de Goiás em 1980.....	106
Quadro 2 - Projetos de Reforma Agrária no município de Goiás – 2006....	107
Mapa 11 – Assentamentos do município de Goiás- 2010.....	108
Fotografia 6 - Acampados do Mosquito na Praça Cívica de Goiânia - 1985	109
Fotografia 7 - Acampados do Mosquito na Praça Cívica de Goiânia - 1985	110
Fotografia 8 - Momento de laser no acampamento Mosquito -1986.....	111
Fotografia 9 - Momento de mobilização no acampamento Mosquito - 1986.....	111
Fotografia 10 – Aluno assentado tirando leite- 2006.....	113
Mapa 12 - Brasil- Geografia dos movimentos Socioterritoriais -2000-2007: número de famílias em ocupações por municípios.....	117
Mapa 13 – Escolas Estaduais e municipais localizadas no município de Goiás.....	119
Quadro 3 - Situação das escolas no campo do município de Goiás em 2009.....	120
Mapa 14 – localização das escolas municipais no campo no município de Goiás.....	123
Fotografia 11 – Escola Família Agrícola de Goiás.....	128
Fotografia 12 – Horta localizada na EFAGO – 2009.....	130
Fotografia 13- Escola Municipal Olímpya Angelica de Lima.....	131
Fotografia 14 - Alunos da Escola Municipal Polo Olimpya Angelica de Lima tomando água da torneira-2010.....	132
Fotografia 15- Alunos da Escola Municipal Polo Olimpya Angelica de jogando bola.....	133
Fotografia 16- Escola Municipal Polo Holanda.....	134
Fotografia 17- Escola Municipal Polo Holanda.....	135
Fotografia 18 - Horta na Escola Municipal Polo Holanda.....	136
Fotografia 19 - Escola Municipal Polo Terezinha de Jesus Rocha.....	137

Fotografia 20 - Vista lateral da escola municipal pólo Vale do Amanhecer	139
Fotografia 21 - Pátio do Colégio Estadual Lyceu Goyaz – 2011.....	143
Fotografia 22 - Pátio do Colégio Estadual Professor Alcide Jubé.....	144
Fotografia 23 - Visão Frontal do Colégio Estadual Professor Manuel Caiado.....	145
Fotografia 24 - Visão da entrada do Colégio João Augusto Perillo- 2011..	147
Mapa 15 - Número de alunos transportados no meio rural por municípios sob a responsabilidade do Estado de Goiás em 2011.....	151
Fotografia 25 - Visão lateral do transporte da EFAGO.....	154
Fotografia 26 - Visão lateral do transporte da EFAGO.....	154
Quadro 4 - Situação atual dos alunos transportados do campo para a cidade no município de Goiás.....	155
Fotografia 27- Aluna da escola Holanda.....	170
Fotografia 28- Alunos da escola Holanda pegando tamarindo.....	170
Fotografia 29 - Filhos de acampados do Mosquito.....	171
Fotografia 30 - Ponte de acesso à EFAGO.....	174
Fotografia 31 – Interior do ônibus escolar que transporta os alunos da Escola Olimpya Angelica de Lima.....	175
Fotografia: 32- Professores da Escola Municipal Polo Olimpya Angelica de Lima desembarcando do transporte.....	206
Quadro 5 - Síntese com conteúdos, eixo temático e expectativa de aprendizagem ligada ao campo.....	245
Figura 1 - Capa do livro Construindo Consciência/ Geografia 8ª série.....	252
Figura 2 - Cultivo de café e trigo no mundo.....	257
Figura - As relações entre os lugares.....	258
Figura 4 - Cultivo de café e trigo no mundo.....	259

Figura 5 - Produção de cana açúcar no Hawai.....	260
Figura 6 - Narrativa sobre a paisagem.....	263
Figura 7 - Narrativa sobre a vida no campo.....	264
Figura 8 - Visão vertical de parte do município de Andradas, em Minas Gerais, no ano 2000	266
Figura 9 - Croqui e a representação dos espaços rural e urbano.....	267
Figura 10 - Agricultura moderna e a agricultura tradicional.....	269
Figura 11 - capa do livro Trilhas da Geografia 2008.....	283
Figura 12 - Colheita mecanizada e manual.....	287
Figura 13 - Colheita manual e mecanizada.....	291
Figura 14 - O jeito de viver.....	298
Figura 15 - Capa do livro Geografia Geral e do Brasil.....	303
Figura 16 – Ilustração em disposição horizontal.....	304
Figura 17 – Colheita de trigo mecanizada, no Estado de Oregon EUA.....	308
Mapa 16 – PRONERA- Movimentos parceiros no Brasil- 2008.....	331
Mapa 17 – Brasil: número de cursos do PRONERA por estado 2008.....	333
Mapa 18 – Brasil: número de alunos por estado atendidos pelo PRONERA em 2008.....	334
Quadro 6 - Atuação do PRONERA no Estado de Goiás – 2011.....	335

RESUMO

No Estado de Goiás, ainda é muito comum a ausência de escolas no meio rural. As que resistem no campo estão funcionando de forma muito precária. Nesse cenário, chama a atenção o município de Goiás, com 12 escolas situadas no campo. Nesta pesquisa, a Geografia escolar trabalhada na Escola Família Agrícola de Goiás, nas escolas municipais localizadas no campo: Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer, e nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo: Professor Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, João Augusto Perillo, são o ponto de partida desta tese. Para a execução da pesquisa, foi necessário, primeiramente, o procedimento com documentação indireta, como o levantamento e a análise de fontes secundárias (bibliográficas), a localização das obras relacionadas com a educação no/do campo, campesinato, território e a Geografia escolar. Ainda foram imprescindíveis as fontes primárias, com as análises dos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico das escolas e, ainda, e as fontes não escritas, além de entrevistas padronizadas com os gestores das escolas, os professores de Geografia e com os alunos das escolas pesquisadas. Enfim, apresentamos, neste trabalho, elementos que comprovam nossa tese de que a Geografia escolar, cuja principal análise é a relação sociedade/natureza, tem um papel fundante no fortalecimento da identidade territorial camponesa, entretanto constata-se que a Geografia que vem sendo materializada nos documentos oficiais de ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Guias de Orientações de Ensino do Estado de Goiás, inclusive nos livros didáticos utilizados nas escolas supracitadas, têm fortalecido as ideias dicotômica e hierárquica de campo e cidade e de território do grande produtor capitalista atrelado ao agronegócio tido como moderno e do território do camponês como arcaico e atrasado, contribuindo, assim, para uma não valorização da identidade territorial camponesa

Palavras-Chave: Camponês. Educação no/do campo. Identidade territorial.

ABSTRACT

In Goiás state, is still very common the lack of schools. Those that stand in the field are working very precarious. In this scenario, calls attention to the city of Goiás, with 12 schools located in the field. In this research, the school Geography worked in Escola Família Agrícola de Goiás, in schools located in the municipal polo field: Holanda, Angelica Olimpya de Lima; Terezinha of Jesus Rocha and Vale do Amanhecer, and in elementary schools located in the city, but students who receive Field: Prof. Alcide Jube, Application Prof. Manoel Caiado, Lyceu of Goyas, João Augusto Perillo are the starting point of this thesis. For the implementation of the research was necessary, first, the procedure with indirect documentation, such as survey and analysis of secondary sources (literature), the location of the works related to the education / field, peasantry, territory and geography education. Also essential were the primary sources, with the analysis of official documents, such as the Pedagogical Political Project of the schools and also the files of private schools, and unwritten sources, and structured interviews with managers of schools, teachers Geography students and the schools surveyed. Finally, we present in this work elements that prove our thesis that the school Geography, whose main analysis is the relationship between society/nature, has a fundamental role in strengthening local identity peasant, however it appears that geography that has been materialized education in the official documents, the National Curriculum Guidelines, the Guidelines for Teaching Guides of Goiás, including the textbooks used in schools above have strengthened the dichotomous and hierarchical ideas of country and city and territory of the great capitalist producer trailer agribusiness considered modern and the territory of the peasant as archaic and backward, thus contributing to a diminishment of territorial identity peasant.

Keywords: Peasants. The education/field. Territorial identity.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a preocupação com a educação que ocorria no meio rural, segundo Fonseca (1985), Paiva (1987) e Ribeiro e Souza (2006), data de 1910, quando a migração do campo para a cidade fez com que o ensino no campo passasse a ser visto como uma solução para contê-la.

Nas décadas seguintes, como Paiva (1987, p. 128) destacou, dentre outras ações ligadas à educação no meio rural, “fundam-se associações destinadas a favorecer o desenvolvimento da educação no campo, como a Sociedade Brasileira de Educação”. Também, nas décadas de 1950 e 1960, surgiram os projetos de educação apresentados pelos programas de Extensão Rural (LEITE, 2002).

Já na década de 1980, as lutas pela terra ocasionaram a migração do homem para o campo. Nesse contexto de luta, as reivindicações de escolas no campo passaram a ser uma constante, e os acampamentos tomaram como uma de suas primeiras ações a implantação de escolas, como aconteceu no MST, “as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença [...]” (CALDART, 2004, p. 224). Com a formação e a consolidação de escolas nos acampamentos, germinou a territorialização do ensino no/do campo.

Foram nessas circunstâncias que, com a consolidação dos assentamentos, os camponeses passaram a vislumbrar não só uma escola no campo, mas uma escola do campo, que valoriza sua identidade territorial. Nesse contexto, é que, na década de 1990, emergia o movimento que defendia a educação no/do campo, congregando várias entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Dentre estas instituições, destacam-se as ações do MST como um dos movimentos pioneiros na luta por uma educação no/do campo, com a implantação de várias experiências que se fundem e se confundem nas ações, denominadas por Caldart (2004) Pedagogia do Movimento.

Apesar dessas reivindicações, a realidade da escolarização no campo no século XXI ainda é muito precária. É possível dizer que, em muitos locais, se faz a reprodução do modelo das escolas da cidade ou o transporte dos alunos moradores no campo para escolas localizadas na cidade. Só no ano de 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou mais de 2 milhões de alunos sendo transportados do campo para a cidade no Brasil. Ainda, o Censo Agropecuário de 2006 revelou que pouco mais de 4 milhões de agricultores familiares (37%) declararam não saber ler e escrever (IBGE-CENSO AGROPECUÁRIO, 2006).

No Estado de Goiás, ainda é muito comum a ausência de escolas. As que resistem no campo estão funcionando de forma muito precária, como foi anunciado na matéria *Realidade da Educação*, exibida no Jornal Nacional, na edição de 28 de abril de 2006. Esta apontou que, em Cavalcante – GO, havia uma escola que “não tem energia elétrica e não tem banheiro para os estudantes. Falta material escolar”. Nesse cenário de precariedade, chama a atenção o município de Goiás com 12 escolas situadas no campo. Destas, oito são municipais, três são estaduais, e uma é de iniciativa privada, denominada de Escola Família Agrícola de Goiás, que foi originada a partir da formação dos 22 Projetos de Assentamentos, com mais de 600 famílias, e está em processo e estadualização.

Nesta pesquisa, a Geografia escolar trabalhada na Escola Família Agrícola de Goiás e nas escolas polo municipais localizadas no campo, como, Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer, e nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, João Augusto Perillo, são o ponto de partida desta tese, que destaca que, apesar das iniciativas ligadas ao movimento de educação no/do campo para a valorização do campo, a Geografia escolar, particularmente, as que se apresentam nos currículos oficiais e nos livros didáticos ainda fortalece a ideia dicotômica de campo e cidade, e hierárquica de campo do grande produtor capitalista como único território viável para o desenvolvimento do país, contribuindo, assim, para uma não valorização da identidade territorial camponesa.

Para a execução da pesquisa, foi necessário, primeiramente, o procedimento com documentação indireta, como o levantamento e a análise de fontes secundárias (bibliográficas), a localização das obras relacionadas com a educação no/do campo, campesinato, território e a Geografia escolar. Ainda foram imprescindíveis as fontes primárias, com as análises dos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico das escolas e, ainda, os arquivos particulares das escolas, e as fontes não escritas, além de entrevistas padronizadas com os gestores das escolas, os professores de Geografia e com os alunos das escolas pesquisadas.

Foram utilizadas, também, análises dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, os Parâmetros Curriculares de Geografia instituídos, em 1997, pelo Ministério da Educação, as Orientações Curriculares do Estado de Goiás. Também, foram analisados os recursos pedagógicos como o livro didático de Geografia aplicado nas escolas municipais-polo situadas no campo e nos colégios estaduais Professor Alcide Jubé e Lyceu de Goyas.

Na pesquisa de campo, ficou constatado que apenas a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), entre as quatro escolas polo situadas no campo (Escola Holanda, Vale do Amanhecer, Terezinha de Jesus Rocha e Olimpya Angelica de Lima), e as quatro escolas situadas na cidade que recebem alunos do campo (Colégio Estadual Prof. Alcide Jubé, Colégio Estadual de Aplicação Prof. Manoel Caiado, Escola Estadual Lyceu de Goyas, Escola Estadual João Augusto Perillo), tiveram maior preocupação pedagógica em valorizar a identidade territorial camponesa por meio da Pedagogia da Alternância e, ainda, com instrumentos que aproximam a escola da família e a comunidade, como o Plano de Estudo, visitas à família, dentre outras propostas apontadas em seu Projeto Político Pedagógico.

Outro elemento a ser apontado nas escolas são as dificuldades dos professores de Geografia em trabalhar com instrumentos e métodos que valorizem o camponês, isso porque há uma deficiência considerável de conhecimento teórico e prático ligado à realidade de vida desse sujeito.

Nessa perspectiva, organizamos essa pesquisa 11 capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os sujeitos, o território e a metodologia, assim como os desafios para a realização do estudo. Compreendemos que esse momento é de

suma importância para o entendimento das análises e reflexões que foram realizadas.

Por ser o campo o território também do campesinato, no segundo capítulo, procuramos compreender como este território vem sendo conceituado e caracterizado por meio de visões ora dicotômicas, separando, numa concepção ideológica perversa, o território do camponês como lócus do atraso e a cidade como o lócus do moderno, ora de continuidade, numa concepção que coloca o campo como uma extensão da cidade. Também impulsionando a hierarquia que coloca o território do grande produtor capitalista superior ao território do camponês. Outro aspecto tratado nesse capítulo foi um contraponto a essas ideias dicotômicas e hierárquicas, assim descrevemos o território rural com as novas ruralidades, destacando o campo sem sobreposições, sua resistência com a recriação do campesinato a partir da luta pela terra.

No capítulo 3, demonstramos quão omissa foi a educação formal no campo ao não contribuir para desmistificar essa representação dicotômica de campo e cidade. Apresentamos um histórico da educação que foi oferecida ao camponês, assim como seu intento de apenas conter a população camponesa no campo para evitar os problemas sociais na cidade. Foi evidenciada, também, a educação formal no Estado de Goiás como instrumento do campesinato na disputa territorial com o agronegócio.

No capítulo 4, aproximamo-nos mais do território escolhido para ser o ponto de partida desta pesquisa e descrevemos como o processo de luta pela terra no município de Goiás gerou a demanda de escolas no campo e impulsionou a sua formação. Assim, foi exposto, também, como as escolas, nesse município, se territorializaram de forma a auxiliar os próximos apontamentos nos capítulos posteriores.

Apresentar e analisar as escolas -Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, Colégio Estadual de Aplicação Prof. Manoel Caiado, Escola Estadual Lyceu de Goyas, Escola Estadual João Augusto Perillo e as Escolas Municipal Polo Holanda, Escola Municipal Polo Vale do Amanhecer, Escola Municipal Polo Terezinha Rocha de Jesus, Escola Municipal Polo Angelica Olimpya de Lima, Escola Família Agrícola

de Goiás- que recebem alunos camponeses no município de Goiás, abordando seu histórico, assim como os elementos que as caracterizam, além de uma breve análise dos seus principais problemas, como o transporte de alunos, tanto do campo para as escolas da cidade, quanto do campo para as escolas situadas no campo foi nosso intento no capítulo 5.

Considerando a importância de saber quais as principais características que possuem os alunos camponeses do município de Goiás, no capítulo 6, apresentamos o perfil dos 374 alunos camponeses que estudam nos Colégio Estadual Alcide Jubé, Colégio Estadual de Aplicação Prof. Manoel Caiado, Escola Estadual Lyceu de Goyás, Escola Estadual João Augusto Perillo situadas na cidade e as Escolas: Municipal Polo Holanda, Escola Municipal Polo Vale do Amanhecer, Escola Municipal Polo Terezinha Rocha de Jesus, Escola Municipal Polo Angelica Olimpya de Lima e Escola Família Agrícola de Goiás, situadas no meio rural do município de Goiás. Essas características revelaram que o campesinato desse município evidencia fortes semelhanças em seu modo de viver, ou seja, na sua relação com terra, nos problemas sociais e econômicos, dentre outras mais.

A Geografia escolar, cuja principal análise é a relação sociedade/natureza, tem um papel fundante na valorização da identidade territorial camponesa, entretanto constata-se que a reflexão teórica metodológica que vem sendo materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para a Geografia, também, nos guias de Reorientações Curricular de Ensino do Estado de Goiás, inclusive nos livros didáticos ligados a esse componente, tem fortalecido as ideias dicotômicas de campo e cidade e de território do grande produtor capitalista atrelado ao agronegócio como moderno e do território do camponês como atrasado, contribuindo, assim, para uma não valorização da identidade territorial camponesa. Nessa perspectiva, no capítulo 7, apresentamos reflexões ligadas à Geografia acadêmica e à Geografia realizada nas escolas situadas no campo. Assim, apresentamos as reflexões que ora nos remetem à necessidade de evitar as dicotomias a partir de uma visão totalizante, mas que ainda estão presentes nas Geografias dessas escolas.

Levado em conta que a Geografia escolar está expressa nos currículos oficiais e que esses ocupam papel preponderante nas Geografias que se faz na sala de aula, no capítulo 8, voltamos nossos olhares para as análises dos currículos oficiais ligados à Geografia escolar, assim nos atentamos para averiguar se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, voltado tanto para o ensino médio quanto para a segunda fase do ensino fundamental, assim como se a Reorientação Curricular do Estado de Goiás trazem uma fundamentação teórica e também uma orientação metodológica que instiguem seus principais leitores a valorizar a identidade territorial camponesa. Também nos preocupamos em verificar e analisar, dentre outros elementos, em quais perspectivas esses documentos vêm apresentando o espaço rural.

Considerando que os livros didáticos no Brasil são um dos principais instrumentos no processo de ensino aprendizagem de Geografia, pois esses, muitas vezes, são tomados como guias das práxis dos professores tornando-se seus norteadores curriculares, no capítulo nove, são desenvolvidas as análises dos livros didáticos da coleção Construindo Consciência/Geografia, trabalhados nas escolas situadas no campo. Assim, realizamos uma análise mais generalizada do livro para, posteriormente, apresentar uma análise específica sobre, dentre outros elementos, as possibilidades que essa coleção abre para se trabalhar com a identidade territorial camponesa.

No capítulo 10, continuamos as análises dos livros didáticos de Geografia – Coleção Trilhas da Geografia e volume único Geografia Geral e do Brasil- adotados nas escolas situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, nesse momento, também realizamos uma análise mais generalizada do livro para posteriormente, efetuar uma análise mais específica, verificando, dentre outros elementos, as possibilidades que esses livros abrem para se trabalhar com a identidade territorial camponesa.

Uma das principais contribuições que as teorias da educação no/do campo pode trazer à Geografia escolar, numa perspectiva de fortalecer a identidade territorial camponesa, é a desconstrução da dicotomia campo e cidade, uma vez que vem contribuindo para o debate ligado ao território do camponês, para o campo

como espaço de vida, de singularidades. Assim, no capítulo 11, também, abordamos o histórico e as ações da educação do campo na perspectiva de pontuar suas potencialidades na construção de uma teoria que combata as dicotomias e hierarquias que imponha ao camponês e seu território um lugar secundário.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa tem permitido saber quais as características da educação que se vêm realizando no município de Goiás e, ainda, quais são as contribuições da Geografia escolar para a valorização da identidade territorial camponesa. Essas análises colaboram na construção de proposições para uma Geografia escolar voltada para o fortalecimento do território do camponês.

1 O TERRITÓRIO, OS SUJEITOS, A METODOLOGIA E OS DESAFIOS PARA O CAMINHAR DA PESQUISA

1.1 O ponto de partida

Em 2004, no exercício da ação docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG) UnU Goiás, fui procurada por um aluno¹ do curso de Geografia para orientá-lo em Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade de monografia. A temática proposta era: a educação no/do campo com a problemática ligada ao papel da Escola Família Agrícola para o campesinato. Como eu já era estudiosa das questões do campo e atuava, também, na disciplina titulada de Didática e Prática de Ensino, a perspectiva de tratar a educação no campo como uma práxis política motivou-me a aceitar esse desafio.

Ao longo desses seis anos, visualizando o Estado de Goiás e o município de Goiás como um território em potencial para as pesquisas ligadas à educação no/do campo, outros alunos se sentiram estimulados a desenvolver suas pesquisas do Trabalho de Conclusão de Curso, nessa temática, sob minha orientação, além disso, executei projetos de pesquisas ligados à mesma temática na UEG².

No Brasil, também se fortalecia o movimento de educação no/do campo com muitas contribuições de diversas áreas ligadas à educação, mas, na Geografia, as pesquisas ainda eram muito incipientes, como ainda são. Havia algumas contribuições de Bernardo Mançano Fernandes, particularmente, para as reflexões ligadas ao campo e ao papel da educação do campo para o desenvolvimento desse território. Então, meu interesse e minhas ideias ligadas à educação no/do campo foram ficando ainda mais fortalecidas, o que me motivou a desenvolver esta pesquisa de doutorado.

¹ O aluno referido é José Novaes de Jesus.

² “As pesquisas desenvolvidas foram: 1) o papel da geografia escolar para o fortalecimento da identidade territorial camponesa dos alunos transportados do campo para a cidade no município de Goiás”, 2) o papel da educação escolar no campo para o fortalecimento do campesinato no município de Goiá, Do assentamento Mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás, 3) as escolas multisseriadas do município de Goiás: espaço de socialização e valorização da identidade territorial camponesa?

Mas meu intenso interesse por esse tema muito me intrigava, e eu busquei resposta para tanta motivação em conhecer, cada vez mais, a educação no campo do Estado de Goiás. Fato é que cresci ouvindo minha mãe lamentar não saber ler e escrever e que a “lida” na roça havia atrapalhado seus planos de alfabetização. Enfim, encontrei a resposta que buscava, descobri o motivo da minha indignação com as ausências de políticas governamentais voltadas para o fortalecimento do campesinato na educação formal. As consequências da inculcação ideológica de que o ensino formal não era necessário para o camponês estava muito presente na minha vida.

Também, como fruto desse território, propositalmente esquecido, durante anos, reproduzi, por vezes ainda reproduzo, a linguagem do “roceiro” mineiro semialfabetizado. Só entendi mais tarde, com idade já avançada, que minha mãe tem uma identidade camponesa. Mesmo vivendo no meio urbano, ela manteve o trato com a terra, observando os períodos propícios para o plantio, e a poda no cultivo de horta, ervas medicinais e árvores frutíferas. Ela conservou também os atos de solidariedade com os vizinhos, dentre outros hábitos e costumes camponeses que foram sendo territorializados pela minha mãe nos espaços urbanos em que ela viveu, ato típico de um camponês que migra para a cidade.

No entanto, mesmo com motivação tão pessoal para estudar a educação que está acontecendo no campo, assim como o seu papel para o fortalecimento do campesinato, tenho procurado manter um olhar de quem está de fora – embora isso seja difícil - com o intuito de ampliar as reflexões ligadas à problemática desta pesquisa.

1.2 O território da pesquisa

Antes de apresentar o território da pesquisa, é importante apontar como esse conceito, ou categoria, será visto e debatido nesta pesquisa. Antes de conceituá-lo, devem-se considerar, *a priori*, as categorias espaço-tempo, nas quais as relações de poder dão forma ao território em sua totalidade. Essas são indissociáveis e possibilitam pensar a territorialização como uma constante.

Assim, o território nada mais é que um espaço onde ocorrem as relações de poder (RAFFESTIN, 1993). Ele possui vários atributos como a multidimensionalidade, seja ela política, social, econômica etc. e as escalas micro e macrodimensionais em que essas relações de poder podem se estabelecer: a casa, o município, o estado etc. (FERNANDES, 2008), (SOUZA, 1995). Ainda, as formas indissociáveis do território que são a materialidade e a imaterialidade.

Ademais, as relações de poder não se limitam a um poder centrado apenas no Estado. O poder do Estado, principalmente político e administrativo, é relevante, mas não é o único. Neste trabalho, o poder do Estado não será considerado dentro de uma hierarquia, em que tal poder detenha a autoridade “maior”.

Nesse aspecto, o território material desta pesquisa é o município de Goiás, que está localizado no Centro-Oeste brasileiro, aproximadamente, entre as coordenadas de 15° 53". 54'. e 16° 00". S e 50° 00". e 50° 40". W, com uma área territorial de 3.108 km² (Mapa 1). Encontra-se a 135 km de Goiânia, capital do Estado, e a 297 km de Brasília, capital brasileira.

Esse município é a antiga capital do Estado de Goiás, que, antes, era denominada Vila Boa e foi fundada, em 1727, no ciclo do ouro. Atualmente, é um dos municípios que se destaca no cenário goiano, sobretudo, em função da sua história e dos atrativos turísticos.

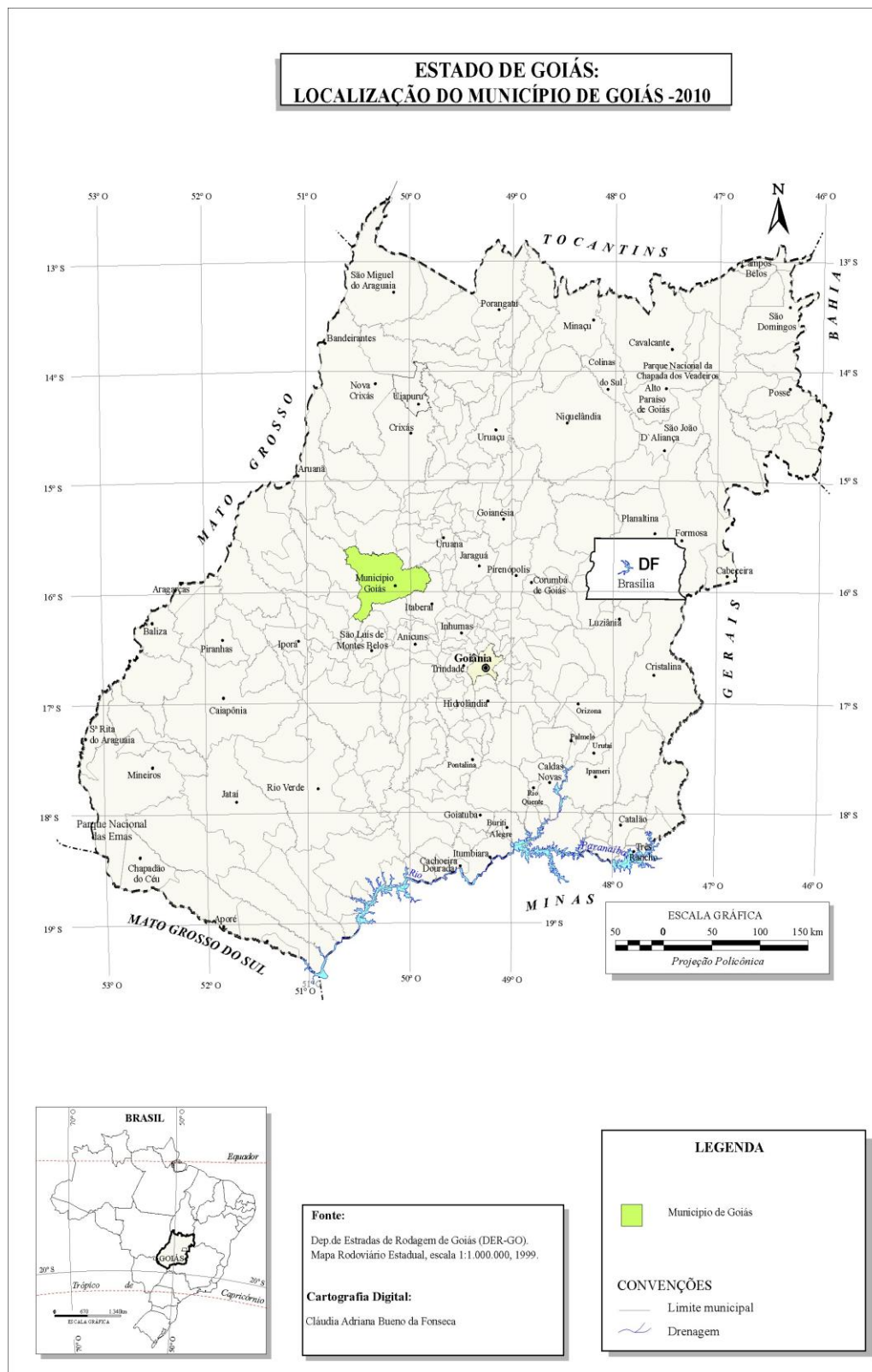
De acordo com os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Goiás, ao contrário do Estado de Goiás, ainda manteve, por longo tempo, a predominância da população rural (Tabela 1), havendo uma inversão apenas na década de 1990, ou seja, segundo o IBGE, esse município só se tornou urbano nessa década.

Tabela 1- População do município de Goiás- GO- 1980-2010

Ano	Total da População	Urbana	Rural
1980	42.967	20.746	22.221
1991	27.782	20.140	7.642
1996	27.858	20.015	7.843
2000	27.120	19.801	7.319
2010	24.745	18.664	6.081

Fonte: IBGE - Censo Demográfico de 1980/2010 Org: Francilane E. de Souza

Mapa 1 – Localização do município de Goiás - 2010



Na tabela 1, é possível perceber também que, no ano 1996, houve um pequeno aumento da população rural, coincidindo com o ano em que houve o maior número de formação de assentamentos.

Quanto às principais características agropecuárias do município, podemos destacar a pecuária, sendo que, no ano de 2009, o IBGE informou a presença de 252.680 cabeças de bovinos, sendo 90% destas, gado de corte.

Entretanto a produção predominante entre as atividades agropecuária do campesinato nesse município é a produção de leite, sendo que o IBGE registrou produção 23.690 (vinte e três mil e seiscentos e noventa) litros de leite no ano de 2009, nesse município.

Esse município, que já foi reduto da família Caiado, foi extremamente marcado pelas relações de poder exercidas pelos coronéis, fato muito comum no Estado de Goiás, pois “esses clãs familiares, assentados na figura do ‘coronel’, constituíram-se em grupos políticos fechados que dominaram econômica e politicamente Goiás desde o Império até 1930” (CANEZIM; LOUREIRO, 1994, p. 15).

Também, relatando as relações de poder no campo, Marim (2005) destaca a venda de trabalhadores do meio rural, ele relata que

No início da década de 1920, famílias de camaradas eram expostos à venda no mercado da capital de Goiás, numa forma de pregão público, em que o “dono”, em cima de um caixote de madeira, anunciava, aos gritos, as vantagens de seus “objetos” e o seu valor de mercado (MARIM, 2005, p. 116).

Também Sersocima (1999, p. 55) salientou que a “dívida era a causa de todas as mazelas que submetiam o camarada ao fazendeiro”. Percebemos, com essa narrativa, que também no campo desse município existiam ainda relações quase de escravidão, que marcavam o poder de venda e de compra dos coronéis, que tinham o direito de vender seus empregados quando tinham para com eles algum tipo de dívida, na maioria das vezes, contraída em função de sua própria sobrevivência.

Assim, apesar do mandonismo, da tortura pela disputa de território terem deixado dúvidas sobre a existência do “poder” pleno desses sujeitos, ainda é muito

comum a supervalorização das famílias oligárquicas, que têm ou que já tiveram poder nesse município. É habitual as pessoas se identificarem dando ênfase ao seu sobrenome, ou se sentirem envergonhadas por não pertencer a algum grupo familiar ligado ao círculo do poder material e imaterial.

Até a década de 1980, havia forte concentração de terras nas mãos de algumas famílias oligárquicas no município de Goiás. A família que possuía o maior número de terras no município era a família Cunha, mas a primeira família que passou por um processo de desterritorialização foi à família Berquó (SOUZA et al., 2006), que teve suas terras desapropriadas para a formação do assentamento Mosquito.

Foi na década seguinte (1990) que se intensificou a luta pela terra nesse município, o que o levou a se destacar na luta pela terra no Estado de Goiás, impulsionando a recriação do campesinato a partir da formação dos assentamentos.

A luta pela terra, no município de Goiás, se consolidou mediante o assentamento do Mosquito, que acampou nas terras da já referida família Berquó. Passando por um período de luta, muitas famílias ficaram em acampamentos na fazenda Mosquito, iniciando o processo de formação dos assentamentos no município de Goiás até chegar à atual formação dos 22 assentamentos, com uma área de, aproximadamente, 24.458,6 ha e 667 famílias assentadas

Esse processo de luta pela terra impulsionou um número considerável de camponeses que necessitavam do ensino formal. Houve, então, a formação de escolas no campo e, também, implantou-se o transporte de alunos do campo para as escolas localizadas no meio urbano do município de Goiás.

1.3 Os espaços escolares e os sujeitos da pesquisa

O sujeito desta pesquisa é o camponês e, por se tratar de uma pesquisa ligada à Geografia escolar no campo, é oportuno descrever algumas características sociais e econômicas, da escola, do alunado do campo, dos professores, enfim, da comunidade escolar em que está inserido o camponês no município de Goiás, mas, a priori, é pertinente definir o que é o campesinato. Para conceituar o campesinato,

neste trabalho, adota-se o paradigma do fim do fim do campesinato, cuja existência é defendida, segundo Fernandes (2004), a partir de sua resistência.

Ariovaldo Umbelino, ao falar do modo de produção camponesa, salientou que:

Sabe-se bem que a sobrevivência é o limite para a produção camponesa no campo, e não o lucro médio. No trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto do produtor, do camponês, como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria, é comercializada. (OLIVEIRA, 2007, p.40)

De certo modo, podemos mencionar que esse autor apresentou algumas características de dimensão econômica, para definir o campesinato brasileiro e, como categoria social, podemos destacar características de cunho cultural como o modo de vida do camponês, que se apresenta de diversas formas nas múltiplas escalas do espaço brasileiro.

Lembramos que é no processo de constituição do modo de vida desse sujeito sobre o espaço que se dá a formação e a consolidação da identidade territorial camponesa, sendo que “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 2006, p. 22). No caso da identidade territorial, esse significado e experiência são constituídos por meio das relações que são construídas no território, marcadas, cotidianamente, por um poder que consolida um território material ou/e imaterial.

É justamente a forma como o camponês constrói suas relações nesse território, ou seja, a forma como ele vive que o diferencia do agricultor capitalista, e que compõe a identidade territorial camponesa. Dentre os elementos de cunho cultural, além dos de cunho econômicos citados por Oliveira (2007), podemos enfatizar que a identidade territorial do campesinato no Estado de Goiás é marcada pelas relações de cooperação; o mutirão; a traição e as reuniões festivas (folia de reis) (DUARTE, 1998); a participação, em sua maioria, simbólica, das crianças nas atividades agrícolas e a ampla participação da mulher nas atividades da propriedade. Por fim, percebe-se que, na identidade territorial camponesa, o território não é valorizado apenas pela dimensão econômica, pela capacidade de gerar capital, mas, acima de tudo, por ser espaço de vida marcado por hábitos, costumes e valores diferenciados daqueles dos produtores capitalistas.

Nesse contexto, a escola, como instituição social, muitas vezes, é um dos principais centros de socialização da cultura no campo. Assim, ela pode tanto valorizar a identidade camponesa como rechaçá-la, reproduzir ou não os modelos vigentes no meio urbano, levantar e executar, junto com a comunidade escolar, ações e reivindicações que promovam as mudanças necessárias para o fortalecimento do campesinato.

A escola - O município de Goiás tem oito escolas municipais situadas no campo, destas, quatro escolas são consideradas polo, sendo elas: Escola Holanda, Vale do Amanhecer, Terezinha de Jesus Rocha e Olimpya Angelica de Lima. Duas estão situadas em assentamentos e duas em povoados. Quatro são escolas multisseriadas, sendo elas: Escola Municipal Arnulpho Di Ramos Caiado, Escola Municipal Uva, Escola municipal Manzinha de Anjo, Escola Municipal Pingo de Gente. Esse município também tem uma Escola Família Agrícola, titulada de Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), que vem sendo mantida parcialmente pelo Estado, e três escolas estaduais que são consideradas escolas situadas no campo, sendo a Escola Estadual Albion de Castro Curado, Escola Estadual Povoado São João e a Escola Estadual Walter Engel.

Na pesquisa, será a Geografia escolar trabalhada nas quatro escolas municipais polo situadas no campo, na EFAGO, e também, nas quatro escolas - Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, Colégio Estadual de Aplicação Prof. Manoel Caiado, Escola Estadual Lyceu de Goyas, Escola Estadual João Augusto Perillo - situadas na cidade do município de Goiás que recebem alunos do campo, o ponto de partida para a pesquisa. O número total de alunos destas nove escolas, em 2010, era cerca de, 856 alunos.

As escolas municipais atendem do jardim ao 9º ano, e a EFAGO atende só o ensino médio e o profissionalizante. É comum alunos, nessas escolas, estarem fora da idade escolar. No ano de 2009, foram transportados 275 alunos para o Colégio Estadual Professor Alcide Jubé - que atende só ao ensino médio - Escola Estadual Don Abel³, Colégio Estadual de Aplicação Prof. Manoel Caiado – que atende ensino

³ Como esta escola trabalha só com a primeira fase do ensino fundamental optamos por não incluí-la na pesquisa.

fundamental e médio -, Escola Estadual Lyceu de Goyas e para a Escola Estadual João Augusto Perillo – que atendem ao ensino fundamental. Já no ano de 2010, esse número passou para 281 alunos transportados para essas mesmas escolas.

Os alunos que estudam nessas escolas são oriundos de fazendas e sítios, mas, principalmente, de assentamentos, pois essas escolas estão situadas em município com um número elevado de assentamentos. As principais atividades desenvolvidas nas propriedades dos alunos são a produção de leite, a criação de galinha, a horta, suinocultura, com predominância para a produção de leite. Essas são atividades típicas do campesinato Goiano.

Outro fato a destacar é o meio de transporte dos pais. É muito comum o uso da carroça e do cavalo como meio de locomoção, ficando a moto como um dos principais meios mecanizados. O transporte dos alunos camponeses para as escolas, tanto os que estudam no campo quanto os que estudam na cidade, é de responsabilidade do município, sendo que há um repasse de verba do Estado (55 reais mensais por aluno) para o município. Nesse município, é frequente alunos ficarem até sete horas dentro do ônibus, em péssimas condições de uso, perfazendo o caminho de ida e de volta para sua casa. É comum também os alunos caminharem até 5 km para chegar a algum ponto em que o ônibus passa, sendo que alguns ficam na beira da estrada (Fotografia 1), colocando suas vidas em risco de acidentes

Fotografia 1 - Alunos da Escola Municipal Holanda aguardando o transporte escolar na BR 070



Autora: FARIA, A. C. F. de - 2010

A TV e o rádio são alguns dos principais meios de informação, sendo que o computador é um objeto existente em apenas algumas das casas dos alunos. A média de pessoas nas famílias varia em média de quatro pessoas.

Esses alunos possuem características bem peculiares, tais como auxiliar nas atividades que ocorrem nas propriedades, atividade que começa por volta dos 8 a 9 anos de idade, como uma forma de socialização do trato com a terra e da cultura camponesa. Há alunos cujos pais são empregados em fazendas, e eles relatam a dura jornada de trabalho que enfrentam junto com seus pais quando não estão na escola e, em função disso, eles assumem que preferem ir para escola a ficar em casa trabalhando. Esse fato faz deles mais um dos expropriados da sua força de trabalho como parte das muitas práticas capitalistas no campo.

Chamam a atenção também as brincadeiras muito comuns entre os camponeses desse território, como: andar a cavalo, tomar banho no rio, cabra cega, amarelinha, pique de pegar dentre outras diversões típicas do campesinato Goiano.

Os professores que ministram a disciplina de Geografia dessas escolas que recebem alunos camponeses, situadas tanto no campo como na cidade, totalizam 11, sendo quatro professores lotados nas escolas polo municipais localizadas no campo, e um professor lotado na Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), situada também no campo.

Já os professores que trabalham em escolas situadas na cidade totalizaram seis. Dos 11 professores, nove têm formação em Geografia, todos pela Universidade Estadual de Goiás. Dos outros dois professores, um possui formação em História, e um em Ciências Sociais, e ambos estão trabalhando nas escolas localizadas na cidade. Todos esses professores vivem no meio urbano do município de Goiás.

É importante destacar que, como pesquisadores, construímos nossa experiência e estudos ligados a formação de professores, principalmente para pesquisadores ligados aos componentes pedagógicos como a didática e prática de ensino, temos o hábito de iniciar nossas pesquisas acreditando que iremos nos deparar com práxis questionáveis do ponto de vista acadêmico, que nossas verdades devem se sobrepôr à realidade vivenciada pelos professores que estão nas escolas, entretanto, as pesquisas de campo realizadas com os professores de

Geografia, particularmente, com os professores que trabalham nas escolas situadas no campo, revelaram que a escola, com a cotidianidade da práxis do professor, remete-nos a acreditar que temos muito que aprender com esses sujeitos que, no seu dia a dia escolar, se deparam com diversos desafios para efetivar sua práxis em escolas situadas no campo.

1.4 Metodologia adotada: o caminho da pesquisa

Os desafios - Realizar pesquisa em educação no campo, sobretudo, ligada a um componente pedagógico, que, neste caso, é a disciplina de Geografia, é um desafio, pois a educação no meio rural vem sendo considerada como algo desnecessário para o campesinato. Esse fato pode ser comprovado pela ausência de políticas públicas voltadas para a educação que ocorre no meio rural. Como ressaltaram Andrade e Di Pierro:

“Embora já se tenham passado mais de três décadas de vigência da lei que ampliou a duração do Ensino Fundamental para oito anos, a típica escola rural brasileira é ainda aquela instalação precária e improvisada, isolada e de difícil acesso, mantida pelo governo municipal, que oferece apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental em classes multisseriadas unidocentes, regidas por professoras mal remuneradas e pouco qualificadas, cuja prática pedagógica é orientada por referências curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo. Quase metade dessas não tem luz e a esmagadora maioria não tem biblioteca, equipamento para práticas esportivas, laboratórios de ciências ou informática.” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 19-20).

Ainda, embora as pesquisas ligadas a educação no meio rural estejam se ampliando nessa última década, Damaceno e Beserra (2004), ao realizar uma pesquisa das teses e dissertações ligadas à educação rural no período de 1981 a 2006, constataram que “a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação” (DAMACENO; BESERRA, 2004, p.77).

Ainda, Souza (2010), ao efetuar uma análise das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, com financiamento do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de 1987 a 2007, destacou apenas um trabalho na área de Geografia ligado ao tema de Educação e MST:

Para o período de 1987 a 2007 localizamos 196 pesquisas, somadas as teses e dissertações, que se interessaram pelo tema da Educação e MST e, conseqüentemente, pela reflexão sobre a realidade da educação do campo. Dentre as 196 pesquisas, nove foram desenvolvidas em Programa de Pós-Graduação de áreas como de Serviço Social (2); Desenvolvimento Regional(2); Estudos da Linguagem (2); Desenvolvimento Sustentável(1); Geografia (1) e Educação Agrícola (1). (SOUZA, 2010, p.23)

Além disso, os dados quantitativos sobre a educação formal no campo se limitavam aos levantamentos do analfabetismo no campo, o que dificulta ainda mais uma pesquisa nessa área. O próprio PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) - criado por meio da Portaria nº. 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária –, que se tornou, a partir do decreto n. 7352, política pública de educação do campo, desde novembro de 2010, não tem os dados exatos sobre as atividades que foram desenvolvidas sob sua coordenação. Esse fato está ligado a vários fatores.

Conforme entrevista realizada em 2009 com a coordenadora do PRONERA, ficou claro que esse programa carece de infraestrutura física e humana para gerar e alimentar o seu próprio banco de dados; a criação desse programa abriu uma gama de oportunidades para colocar em prática as várias proposições que existiam ligadas à educação no meio rural, assim, diversas instituições de ensino passaram a participar dele, aumentando o número de projetos. Até o ano de 2006, esse programa havia atendido mais de 326 mil alunos. Tais fatos também dificultaram a formação de um banco de dados.

Nesse mesmo contexto de precariedade de pesquisas sobre a da educação no campo, também estava o Estado de Goiás, pois, como a educação formal estava e ainda está sob a responsabilidade do governo municipal, estadual e federal, esse fato dificulta a formação de um banco de dados único nesse estado.

Nesse processo, o governo municipal possui seus levantamentos, como: localização, número de escolas e alunos das escolas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, dados gerais sobre o ensino fundamental no campo.

O governo de Goiás, geralmente, levanta os mesmos dados de ensino fundamental e médio no campo que estão sob sua responsabilidade, e o Governo Federal - que vem atuando a partir de iniciativas e ações isoladas com o ensino de nível superior (*Latu sensu e Stricto sensu*) no campo, ou as ações ligadas aos convênios com o PRONERA e as instituições de nível superior, que se intensificaram nas últimas décadas -está ainda mais desarticulado, como já foi destacado.

Mais preocupante ainda é que a prática de criar mecanismos para levantar e registrar os dados qualitativos não tem sido uma constante. Entretanto, destaca-se a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), que vem contrariando esse panorama de ausência de bancos de dados ligados à educação no campo. Os dados dessa pesquisa foram coletados em fins de 2004. Foi realizada em 1651 municípios e 5595 assentamentos rurais de todo o país.

A práxis mais comum tem sido o confinamento das informações sobre a educação formal no campo às memórias dos responsáveis pela educação que ocorre no campo. Esses, usualmente, trabalham nas Secretárias de Educação, seja municipal ou estadual. Uma vez que se desligam desses espaços, levam consigo um conhecimento ou informações que deveriam ter sido registrados, e que, além disso, nunca contribuirão para a realização de uma pesquisa em educação.

Acentua-se, ainda, que outros desafios ligados ao descaso pelo campo também influenciaram no andamento da pesquisa. Nesse contexto, por se tratar de um município com escolas no campo, com distâncias consideradas longas (até 75 km) e com estradas em péssimas condições, foi muito comum a queda de pontes, o que impossibilitava a nossa chegada às escolas ou nos obrigava a uma passagem arriscada em pontes improvisadas. A exemplo desse fato, no mês de setembro, realizamos pesquisa de campo na Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha. No caminho, constatamos que parte da ponte que dá acesso a escola - localizada no povoado denominado de Buenolândia, distante 68 Km da área urbana do município - havia caído. Ficamos por algum tempo pensando em o que fazer até que outras pessoas chegaram e começaram a improvisar tabuas sobre a ponte, demonstrando certa habilidade com um ato que, para eles, parecia corriqueiro (Fotografia 2).

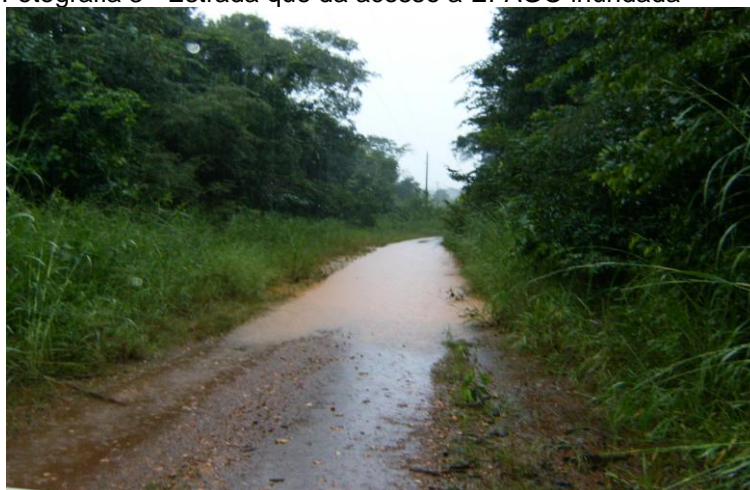
Fotografia 2 - Homens improvisando tabuas na ponte



Autora: Souza F. E. de. Out. de 2010

Também no período de chuvas, as estradas ficam inundadas (Fotografia 3), e isso, por vezes, favorece os “atoleiros”, o que inviabilizou, momentaneamente, a pesquisa de campo nesse período. As péssimas condições dos ônibus, com suas quebras constantes, também, por não raras vezes, nos surpreendeu, pois, ao chegar à escola, tivemos que realizar a pesquisa com apenas 30% dos alunos nas salas de aulas, visto que os outros não haviam conseguido comparecer à aula em função dos problemas com o transporte.

Fotografia 3 - Estrada que dá acesso a EFAGO inundada



Autora: Souza F. E. de. Out. de 2009

Também houve a ocorrência de ônibus que foram impedidos de circular pelo Ministério Público do município de Goiás, em função das péssimas condições dos

transportes que estavam colocando em risco as vidas dos alunos camponeses. Esse fato foi necessário para dar mais segurança para os alunos, mas inviabilizou a vinda destes do campo para a cidade e dificultou a finalização da segunda fase da pesquisa em 2010, particularmente, as pesquisas já pré-agendadas no Colégio Estadual João Augusto Perillo, e na escola Família Agrícola de Goiás, além de prorrogar nossa pesquisa no Colégio Estadual Lyceu de Goyas. Esses adiamentos impossibilitaram a fase de aprofundamento da pesquisa ligada à práxis da Geografia nas escolas do campo.

Enfim, realizar pesquisa em educação no campo é um desafio no Brasil, seja pela grande extensão, seja pela grande quantidade de escolas que resistem no campo, seja pela ausência de dados qualitativos e quantitativos ligados à educação no campo ou pelas consequências de anos de esquecimento e de ausência de políticas públicas para o desenvolvimento do território do campesinato.

Também, por ser a escola considerada um território em constante movimento, os dados variam a todo instante. A escola está em constante transformação, há uma rotatividade significativa de professores e, a cada mudança de governo local, mudam-se também os diretores, além disso, o descaso com as escolas no campo tem contribuído para a evasão escolar, além da transferência dos alunos do campo para as escolas na cidade. Nessas circunstâncias, uma pesquisa ligada ao ensino formal deve ser sempre pensada com base nessa realidade.

Os métodos e a metodologia – As reflexões desenvolvidas pela Geografia Agrária, e pela Geografia Escolar, de cunho crítico, têm sido a base teórica para essa pesquisa, por meio das várias técnicas de pesquisa direta e indireta com metodologias como a observação, a entrevista, a análise documental e de discurso, o levantamento de dados, a história de oral, dentre outras metodologias necessárias para a efetivação dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, as fontes de dados para a pesquisa realizada em nível nacional foram o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PRONERA, a PNERA, o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE GOIÁS (SEPLAN). Lembrando que o método, nesse momento, foi a pesquisa

indireta com levantamento de dados nos sítios dos órgãos supracitados e a pesquisa direta, como entrevista à coordenadora do PRONERA no ano de 2008.

Já os dados quantitativos, da educação formal do Estado de Goiás, também têm sido arrolados a partir de pesquisas no INEP, na Secretária Estadual de Educação, no *sítio* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e nas poucas teses e dissertações ligadas à educação no campo. Além de pesquisa direta com levantamento de dados qualitativos, com entrevista padronizada realizada com a Assessora Técnica-Pedagógica da educação no campo, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

O levantamento e a análise de bibliografias ligadas ao campo também têm sido uma constante nesta pesquisa, mas, como destacamos anteriormente, o Estado de Goiás, assim como o município de Goiás fazem parte das estatísticas que apontam a ausência de pesquisas em educação no campo, logo, as bibliografias foram mais fundamentais para o embasamento teórico constituído neste trabalho.

Os dados quantitativos e qualitativos da educação no campo do município de Goiás têm sido levantados na Secretaria Municipal e em pesquisa de campo, com entrevistas e roteiros padronizados efetuados junto aos diretores, professores e alunos no campo e com a coleta de documentos e fotografias que auxiliaram na pesquisa.

Nesse momento de pesquisa direta, priorizamos a entrevista com os diretores e os professores de Geografia (Anexo 1 e 2), já com os alunos aplicamos um roteiro (Anexo 3) com questões ligadas a sua realidade socioeconômica. Essas foram de caráter mais geral e outras tiveram caráter mais específico, o que nós permitiu conhecer um pouco mais o cotidiano não só o escolar, mas também o vivenciado em seu território.

Ainda quanto à pesquisa ligada aos alunos camponeses, no ano de 2010, realizamos pesquisa de campo com realização de entrevista padronizada com os 175 alunos da segunda fase do ensino fundamental (6° ao 9° ano) das escolas polo: Terezinha de Jesus, Holanda, Vale do Amanhecer e Olimpya Angelica de Lima, também realizamos pesquisa, em 2010 e 2011, na Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) com os alunos do ensino médio. Esses momentos também oportunizaram

a observação, assim como o diálogo com os alunos das referidas escolas. É importante ressaltar que essa entrevista foi aplicada com o auxílio de um roteiro dirigido dividido em duas partes, sendo uma com questões quantitativas -que tinha como objetivo saber, dentre outros elementos, idade, número de pessoas na família, origem da propriedade-, e a outra parte com questões qualitativas ligadas as práticas escolares, assim como às práxis de Geografia ligadas ao alunado camponês (Anexo 3).

É importante destacar que na pesquisa com os alunos das escolas municipais polo situadas no campo, priorizamos a pesquisa especificamente com os alunos da segunda fase do ensino fundamental, porque é nessa fase que a Geografia se apresenta como um componente curricular isolado nas matrizes curriculares, assim, seus objetivos e fundamentos teóricos e metodologias se fazem mais presentes. Além disso tinha o fato de que como os alunos da fase inicial do ensino fundamental possuem de 6 a 10 anos de idade e estão ainda em fase de alfabetização, certamente, muitos teriam dificuldades em apontar informações de forma precisa devido à complexidade das questões existentes nos questionários, assim, estes se tornaram inadequados para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

No momento da aplicação, solicitamos aos alunos que não houvesse diálogos entre eles, pois havia questões que eram pessoais e um diálogo poderia levá-los a respostas induzidas (Fotografia 4).

Fotografia 4 - Alunos da Escola Municipal Polo Holanda respondendo aos roteiros das entrevistas



Autora: Souza F. E. de. Set. de 2010.

Esse momento da pesquisa foi demorado, pois priorizamos a entrevista com aplicação dos questionários de forma presencial e de sala em sala para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas e para que garantíssemos que eles não compartilhariam as respostas.

Também, coletamos os PPPs (Projeto Político Pedagógico) das escolas pesquisadas, para que pudéssemos compreender melhor esses espaços. Posteriormente, passamos para fase de compilação dos dados coletados. Neste momento, algumas dificuldades foram encontradas, como a repetição das respostas dadas por dois ou mais alunos, apesar de eles terem sido orientados a responder individualmente, pois se tratava de uma pesquisa em que buscávamos opiniões individuais. Além do mais, muitos quesitos dos roteiros de entrevistas não foram respondidos, ou ainda respondidos de forma displicente. Vale ressaltar, também, que muitos alunos não estavam presentes no momento da pesquisa, dificultando a pesquisa com todos, fato que inclusive justifica nosso quantitativo de 70,2% de alunos envolvidos na pesquisa.

Com o intuito de realizar a pesquisa ligada ao transporte especificamente no município de Goiás, fez-se necessário, primeiramente, o procedimento com documentação indireta como o levantamento e a análise de fontes secundárias (bibliográficas), com a localização das obras relacionadas com o objeto de estudo desta pesquisa, compilação do material bibliográfico e fichamento para posterior identificação das publicações relacionadas ao tema da pesquisa.

Foi realizado também pesquisa de campo com entrevista auxiliada por roteiro dirigido a 175 alunos das escolas denominadas de Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, Colégio Estadual Professor João Augusto Perillo, Colégio Estadual Lyceu de Goyaz e Colégio Estadual de Aplicação Professor Manoel Caiado, totalizando 70,2% dos 235 alunos transportados do campo para as referidas escolas no ano de 2010. Nesse momento, primeiramente, foi efetuado um levantamento nas secretarias dos respectivos colégios sobre o quantitativo de seus alunos que vivem no campo. Também verificamos o quantitativo de alunos residentes na área urbanizada do município de Goiás.

Identificado o quantitativo de alunos transportados do campo para essas escolas na cidade do município de Goiás, partimos para a elaboração do roteiro de entrevista. Por se tratar de realidades distintas, formulamos roteiros de entrevista com questões diferenciadas (Anexo 3) para os alunos que moram no campo. Esse roteiro compunha-se de duas partes, sendo que, na primeira parte, priorizamos o levantamento socioeconômico, com questões objetivas de cunho quantitativo. Na segunda parte do roteiro, nossa preocupação foi de cunho qualitativo. Voltamos nossos olhares para o papel da Geografia escolar para o da identidade territorial camponesa.

É preciso ressaltar que, na realização das entrevistas, tivemos a colaboração das escolas pesquisadas e dos professores de Geografia, que nos cederam parte de suas aulas para essa fase da pesquisa. Cerca de um aluno por escola se recusou a responder ao roteiro nas escolas situadas na cidade que possuem alunos do campo. No processo de Aplicação Prof. Manoel Caiado desses roteiros, um fato que chamou muito a atenção foi que sempre, antes de aplicar os roteiros, procurávamos identificar primeiro quem era do campo, e quem era da cidade, mas, quando perguntávamos quem era do campo, os alunos não se identificavam, e os alunos da cidade, diante do silêncio dos alunos do campo, apontavam-nos e os chamavam de “roceiros”. Em um desses momentos, uma aluna do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Professor Alcide Jubé - que mora na cidade – destacou: *“você não se identificam por que têm vergonha, vocês mesmos se discriminam”*

Precisamos refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar com o fetiche que coloca o camponês como algo a parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.31)

2 VISÕES DE MUNDO, DICOTOMIAS E NOVAS PROPOSIÇÕES PARA UM TERRITÓRIO RURAL A PARTIR DA RECRIAÇÃO DO CAMPESINATO

Tentar entender e analisar o campo como território das diversidades sociais, políticas e econômicas e, acima de tudo, como espaço de territorialização da vida, tem sido o esforço primeiro dos movimentos por uma educação no/do campo. Essa provavelmente, seja uma das principais contribuições desse movimento, como lembrou Miguel Arroyo, no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro, I Encontro Internacional de Educação do Campo, que ocorreram nos 4 e 5 de agosto de 2010 em Brasília.

Partindo da importância dessas discussões, é que, neste capítulo, apontamos como a visão de campo, que ora aparece como território da produção agrícola altamente capitalizada e, outrora, também, como território do atraso e da miséria do campesinato, foi sendo construída ao longo do século XX e ainda permanece no século XXI. Outra visão nítida é a que separa campo e cidade, numa dualidade atrasado x moderno. Essas são dualidades paradigmáticas, muito presentes na Geografia das escolas situadas no campo e nos instrumentos de ensino, como o livro didático, que apresentam o campesinato como sujeito empobrecido e o agricultor capitalista como o empresário bem sucedido, também, a cidade como o território moderno e o território do camponês como o símbolo do arcaico. Essa forma de ver o território do camponês concorre para a não valorização da identidade territorial camponesa.

Nesse contexto, nosso intuito primeiro, neste capítulo, será a reflexão sobre a dualidade paradigmática do território do grande produtor capitalista e o território do camponês. Posteriormente, debruçar-nos-emos na apresentação e breve análise das dualidades campo e cidade. Por fim, finalizaremos este capítulo apresentando novas perspectivas no campo, indicando que o camponês resiste e se mostra através de outras formas de territorialização. Assim, nesse momento, destacaremos os enfrentamentos a essa visão do território do camponês como símbolo do atraso e da miséria a partir da recriação do campesinato via luta pela terra. É oportuno

também lembrar que essa reflexão se faz necessária, pois, nos capítulos posteriores, nossos esforços serão o de enfatizar o papel que o ensino formal ocupa para o fortalecimento do campesinato, pois esse pode ser de fundamental importância para o rompimento das dicotomias supracitadas.

2.1 O território do camponês e o território do grande produtor capitalista: dualidades que fortalecem visões de mundo que desvalorizam o camponês

Um dos principais pontos de vista que vêm contribuindo para essa visão do território do camponês como símbolo do atraso e também para a dicotomia entre campo e cidade, muito difundida no século XX, é a perspectiva de análise construída pelo paradigma do capitalismo agrário que, segundo Fernandes (2004), surgiu na década de 1990, anunciando o fim do campesinato. Nesse paradigma, a superação do campesinato “pode acontecer desde que o desenvolvimento do capitalismo atinja um determinado estágio, em que as relações sejam determinadas por estruturas nacionais de mercado e por um controle rigoroso desse processo pelo Estado.” (ABRAMOVAY, 1992, p. 249). Devemos destacar, ainda, que um paradigma é uma visão do mundo que, inclui não só a teoria científica dominante como também princípios filosóficos, concepção metodológica, leis e procedimentos técnicos para resolver problemas. Também como argumentou Morin (1991, p. 162), “um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso”.

Assim, partindo dessa concepção do paradigma do capitalismo agrário podemos assegurar que, nos territórios em que predomina a agricultura capitalista, cria-se uma visão de que o campo é espaço só do capital. Essa é também visão unidimensional do campo, pois, para o capitalismo agrário, o campo é visto apenas como espaço de produção agropecuária. Nesse espaço, o empresário rural, que, no século XX, era e, em algumas regiões, ainda é, a figura do “coronel”, do mandonismo e da grilagem, é notória a visão de um campo que ainda é o senhor da cidade ao contrário do território do camponês.

Assim, a ideia do campo apenas como um espaço produtor de alimentos é muito comum no capitalismo agrário. Quando os seguidores desse paradigma avaliam o território do campesinato, suas considerações sobre seu fim estão amplamente ligadas à produção agrícola, à dimensão econômica. Essas ideias não contribuem para fortalecer o campesinato, muito pelo contrário. Ainda, com base nesse paradigma, o camponês é constantemente tachado de preguiçoso, pois ele, diferente do produtor capitalista, se preocupa, em primeiro lugar, com a produção para a sua subsistência, afinal,

No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território do camponês é heterogênea. (FERNANDES, 2006, p.29)

Nesse contexto, essa peculiaridade do camponês vem sendo esquecida, pois, nas regiões onde campesinato é predominante, a práxis, no Brasil, é a ausência de políticas públicas⁴, evidenciando vários problemas sociais e econômicos, pois,

[...] na política oficial brasileira, o rural tem sido percebido como agrícola (ligado apenas à produção); a agricultura de exportação tem sido privilegiada, enquanto a agricultura de mercado interno foi chamada de “agricultura de subsistência” e considerados os pequenos agricultores (proprietários ou não) como incapazes de acompanhar o progresso técnico, econômico e social. (RUA, 2006, p.84)

Ao camponês foi negado o direito ao saneamento básico, estradas em boas condições, saúde, educação, dentre outros elementos essenciais para sua sobrevivência em seu território.

Nesse contexto, Sousa (S/D) destacou, por meio da Pesquisa Nacional de Saneamento Básico de 2000, que:

⁴ Nesse trabalho concordamos com Fernandes, Cerioli e Caldart (1998, p. 31) que entendem políticas públicas como “os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade”.

No meio rural, outros 14 milhões não têm acesso à água próxima à sua moradia. Sobre as costas de muitas mulheres e crianças pobres, recai a sobrecarga da tarefa doméstica de buscar água nos barreiros sujos e distantes, evidenciando que o saneamento rural tem sido deixado em segundo plano, incluindo assentamentos de reforma agrária (SOUSA, S/D, p.6-7).

A situação ainda é mais precária quando se fala em esgotamento sanitário, pois, conforme o Censo de 2000:

[...] apenas uma pequena parcela de municípios possuía esgotamento sanitário por rede geral. [...] A elevada proporção de domicílios sem qualquer tipo de instalação sanitária ou banheiro (35,3%) corresponde a 2 632 440 unidades domiciliares. (IBGE-CENSO DEMOGRÁFICO, 2000, p.7)

Também, em 2010, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) realizou uma pesquisa sobre a qualidade de vida, produção e renda dos assentamentos da reforma agrária. Esta abrangeu 804.867 famílias assentadas entre 1985 e 2008, com a aplicação de 16.153 entrevistas, distribuídas em 1.164 assentamentos por todo o Brasil. A pesquisa revelou dados preocupantes quanto ao esgotamento sanitário, pois, apenas 1,14% possuíam rede de esgoto, sendo que mais de 70% desses assentados ainda dependiam de fossas, e 0,39% declararam não possuir qualquer tipo de esgotamento em suas residências. Dentre os que declararam possuir fossa, 29,83 possuem fossa negra, o que é preocupante, pois esse tipo de fossa contamina o lençol freático, veiculando doenças como, cólera, hepatite, salmonelose e outras.

Também 22,52% dos assentados apontaram que não têm energia elétrica em suas propriedades, e 32,62% apontaram que têm, mas com intermitência. Outro ponto crítico foi o acesso à água, pois “79% das famílias informam acesso suficiente à água, como prioridade a pesquisa indica a região nordeste, onde ainda existem 35% de famílias com acesso insuficiente” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2010, S/P).

As estradas também foram outro fato pesquisado e revelou que mais de 57% dos assentados apontam as estradas como péssimas ou ruins. O acesso a postos

de saúde e hospitais também foram considerados péssimos ou ruins por mais 55% dos assentados, sendo que é bom lembrar que estes tipos de serviços, em sua maioria, se localizam no meio urbano, geralmente somente os povoados e vilas, cujas características são eminentemente rurais, contam com algum espaço precário para atendimento hospitalar.

Já com relação ao acesso ao crédito do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1996 pelo Decreto nr. 1.946, de 28/06/96, aproximadamente, 47,78% destes assentados declararam não terem acesso, fato preocupante, pois esse programa visa atender, principalmente aos assentados.

O grau de escolaridade também apresentou dados que já eram esperados para um território que está esquecido, pois esses apontaram que 16,42% dos assentados são analfabetos e que a maioria, 42,88%, cursou somente até a 4^o série do ensino fundamental. Dado ainda mais crítico é a percentagem (5,23%) de assentados que cursaram o ensino médio completo. Também, são preocupantes os dados que revelam a percentagem de assentados que concluiu o ensino superior, estes contabilizaram apenas 0,51%.

Também preocupantes são os dados nacionais divulgados pelo Censo Demográfico de 2010, que revelou que:

[...] as maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais. Enquanto a taxa nas regiões urbanas chega a 7,3%, no campo ela chega a 23,2%. Com exceção de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, todas as outras unidades da federação têm taxa de analfabetismo que supera 10%. (REVISTA VIDA E EDUCAÇÃO, 2011. S/P)

Essas precariedades no campo reforçam a ideia daqueles que forjaram a verdadeira concepção de campo. De espaço de reprodução de vida para o espaço somente dos negócios, privando melhores condições de vida para aqueles que realmente vêem o campo como espaço de vida.

Percebe-se, assim, que esse descaso para com o território do camponês vem contribuindo para a cristalização da ideia de que seu território **é** atrasado e não como um território que **está** esquecido por um grupo que detém o poder público e que tem como visão de mundo o capitalismo agrário como única via para o

desenvolvimento do país. Entender que o território desse sujeito não está oferecendo as mesmas condições de vida que o do grande produtor capitalista é diferente de reconhecer o território do camponês como símbolo do atraso.

Cristalizar a ideia de que o território do camponês não é lugar de tecnologia, de infraestrutura básica, como água, luz, esgoto, hospitais, escolas etc., é confiná-lo ao plano periférico em que as políticas públicas no Brasil o vem colocando.

Aliás, as poucas políticas governamentais voltadas para o território camponês vêm adotando a ideia da metamorfose do camponês em agricultor familiar atrelado ao agronegócio de forma subalterna. Uma política perversa que só contribui para o fortalecimento da dicotomia entre o território do camponês e do grande produtor capitalista, pois, como nos advertiram Arroyo, Caldart e Molina (2004),

A política governamental fala em agricultura familiar, mas olha-a com um sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada com o mercado e direcionada para a obtenção de renda; e atrasada quando vinculada à subsistência (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 32)

Dessa forma, a ausência de políticas públicas, voltadas para o fortalecimento do território do camponês, teve como consequência a precariedade das condições de vida desse sujeito no campo. Tal fato gerou uma “supervalorização” da vida na cidade e o forte êxodo rural no século XX, o que ocorre até os dias de hoje.

Esse fato também foi um dos focos de nossos estudos nas escolas situadas no meio rural do município de Goiás com, aproximadamente, 350⁵ alunos do campo, que estudam em escolas situadas tanto no campo quanto na cidade, nesse momento constatamos que 93% dos alunos destacaram que gostam de viver no campo. Entretanto, dos 7% que assinalaram não gostar, apontam que o campo:

- ✚ é um lugar ruim;
- ✚ não tem várias coisas como, por exemplo, hospitais supermercado;
- ✚ é um lugar divertido mas, tem muitas desvantagens pois e longe do recurso de saúde e transporte;

⁵ Para a coleta desses dados nessa fase da pesquisa foram envolvidos 350 alunos.

- ✚ *é um lugar em que a gente trabalha muito para ganhar pouco;*
- ✚ *e lugar sem regras ou lei com grande quantidade de trabalho*
- ✚ *é lugar de difícil acesso a várias coisas;*
- ✚ *é um lugar onde há pouco comércio, informação e onde o trabalho é pesado e há pouca remuneração;*

Percebe-se que as motivações dos alunos para não gostarem do campo estão ligadas, essencialmente, aos problemas gerados pela ausência de políticas públicas que incluam, no território do camponês, as mesmas condições de vida que é oferecida aos habitantes da cidade, assim como também faltam, ao território do camponês, as mesmas condições econômicas para proporcionar a esses sujeitos a valorização da sua produção agropecuária.

Outro fato relevante foi que 87% dos alunos declararam que querem ir para a cidade quando terminarem seus estudos, alegando que, no meio urbano:

- ✚ *é mais fácil para trabalhar;*
- ✚ *tem mais recursos;*
- ✚ *é melhor;*
- ✚ *tem mais acesso às precisiões;*
- ✚ *tem garantia do futuro;*
- ✚ *tem acesso a tudo;*
- ✚ *tem mais oportunidade de trabalho;*
- ✚ *tem acesso a tudo, até melhoria de vida;*
- ✚ *tem universidade;*
- ✚ *tem supermercados e hospitais;*

Fica expressa, nessa categorização das respostas dos alunos, que a falta de infraestrutura no território do camponês tem levado esse sujeito a vislumbrar a cidade como lócus de vida melhor que no campo.

Por outro lado, na cidade, o território do campesinato, assim como o próprio sujeito, o camponês são vistos como símbolo do atraso ou como espaço de lazer para os finais de semana. Fica nítida a dicotomia entre campo e cidade, retratando o primeiro como espaço arcaico e do atraso e a cidade como o espaço moderno, configurando-se, nas últimas décadas do século XX, como o espaço das

“oportunidades” do agronegócio, pois é na cidade que se estabelecem as indústrias a montante e a jusante que vão instituir as relações atreladas a esse sistema.

Como essas visões tão duais de território do camponês e do grande produtor capitalista foram sendo construídas? É notório que, ao longo do tempo, as políticas públicas voltadas para o campo privilegiaram a grande produção capitalista, assim na próxima seção, abordaremos esse processo de transformação do campo que gerou essas dualidades

2.2 As transformações no campo no século XX instigando as visões e teorias dicotômicas e de *continuum*

Nesta seção, não temos a pretensão de apresentar um debate distinto do que vem sendo construído sobre o processo de transformação do campo por meio do avanço do agronegócio no campo, afinal, na década de 1970, a “modernização da agricultura” e o complexo agroindustrial foram o foco de pesquisas de vários pesquisadores, e, dentre eles, podemos destacar grande parte dos geógrafos ligados aos estudo do espaço rural. Assim, são muitos os trabalhos publicados sobre essa temática, e muitos deles revelaram o caráter conservador das estruturas agrárias brasileiras, cuja principal característica é o latifúndio. Logo, nosso intento, nesta seção, é apresentar como essas transformações contribuíram para essa visão dicotômica do campo, que, ao valorizar demasiadamente a dimensão econômica, acaba colocando o território do camponês como periférico e de pouca importância para o desenvolvimento do Brasil.

Ao longo do século XX, a classe camponesa foi sendo esquecida pelas políticas públicas e, nesse contexto, ao analisarmos as transformações ocorridas no espaço agrário brasileiro, percebemos que esse fato se consolidou, principalmente, porque a agricultura camponesa era considerada como um entrave para o desenvolvimento do país. Como nos lembrou Pires:

Entre as concepções que vigoravam nas elites governamentais nos anos sessenta, existia aquela que percebia a agricultura como um entrave ao desenvolvimento do país e que, por isso, seria urgente a sua inovação. Com esta certeza, os governos do regime militar (1964-1985) engendraram os planos nacionais de desenvolvimento

em que atribuía uma importância significativa a agricultura. (PIRES, 1996, p. 41).

Com este discurso, foram implementados, no Brasil, pós 1950, a modernização da agricultura, a industrialização da agricultura, o complexo agroindustrial, sendo que, nos últimos anos, o campo vem passando por outra dinâmica estimulada pelo agronegócio em todo o país.

Esses acontecimentos provocaram várias mudanças nos espaços urbano e rural do país, dentre elas, podemos citar o forte êxodo rural motivado pela tecnificação no campo. Fato que estimulou também a pouca participação da mão de obra nas atividades que se acentuou nessa primeira década do século XXI, como foi anunciado nas pesquisas do IBGE, em 2005 e 2006:

A participação da atividade agrícola na população ocupada caiu significativamente em todas as regiões. A região Nordeste, onde se concentrava o maior contingente desses trabalhadores, cerca de 7,9 milhões de pessoas, apresentou a maior queda (de 36,5% em 2005, para 33,8% em 2006), com redução de 447 mil trabalhadores. Na região Norte, a participação da atividade agrícola passou de 23,4% para 22,6% da população ocupada. No Sul, onde a atividade agrícola tem peso expressivo, o percentual de trabalhadores também caiu, de 22,1% em 2005 para 21,2%. Por fim, a região Centro-Oeste, com cerca de 1 milhão de trabalhadores na atividade agrícola, teve queda de 17,6% para 16,4% (IBGE, 2006).

Nesse contexto de transformações no campo, a "modernização" da agricultura foi um dos principais acontecimentos. Essa pode ser caracterizada como a alteração na base técnica da produção agrícola (KAGEYAMA et, al., 1990). Esse processo iniciou seu crescimento e expansão, no pós-guerra, pela introdução de máquinas na agricultura, de elementos químicos, mudanças de ferramentas e da inserção de novas variedades de culturas advindas com a Revolução Verde. A modernização implicou, também, a produção agrícola mediante a utilização de insumos industriais que fazem parte do consumo intermediário. Esses insumos alteraram, substancialmente, as técnicas da produção em seu todo, no entanto,

Na busca de entender a modernização, é preciso analisar seu início no Brasil a partir da Revolução Verde. Com o intuito de aumentar a produtividade e a produção agrícola, a Revolução Verde teve seu início em 1943, impulsionada pelo propósito de acabar com a fome

no mundo. Foi a fundação Rockefeller que começou a atuar na implementação da Revolução Verde, que se iniciou no México e deu continuidade nas Filipinas, Brasil e Estados Unidos. (BRUM, 1987, p. 44).

Assim, ela

[...] foi um programa que tinha como objetivo explícito contribuir para o aumento da produção e da produtividade agrícola no mundo, através do desenvolvimento de experiências no campo da genética vegetal para a criação e multiplicação de sementes adequadas às condições dos diferentes solos e climas e resistência às doenças e pragas bem como da descoberta e aplicação de técnicas agrícolas ou tratamentos culturais mais modernas e eficientes. (BRUM, 1987, p. 44).

Nesse contexto, estando o Brasil inserido em tal programa, deu-se o “pontapé” inicial da modernização da agricultura. De acordo com Brum (1987), mais que acabar com a fome mundial, essa proposta revolucionária no mundo vegetal iria fortalecer as grandes corporações a caminho da transnacionalização.

No Brasil, foi em 1943 que a Revolução Verde deslanchou, com a criação, pelo grupo Rockefeller, de três empresas: a Cargill, a Agroceres, que, naquele momento, ficou destinada à pesquisa genética, principalmente com o milho, e a Empreendimentos Agrícolas (EMA), destinada à fabricação de equipamentos para a lavoura.

Fica visível, portanto, que a Revolução Verde foi um processo idealizado por personagens externos ou, como Brum (1987) denominou, um processo de fora para dentro.

Então, percebe-se que, a partir do momento em que o Estado apoiou a Revolução Verde, como já foi dito, além de ser um processo de fora para dentro, ou seja, um ato implementado por instituições internacionais, também fez paralisar pesquisas internas, o que resultou na falta de autonomia no que se refere à tecnologia. Criou-se uma dependência do pacote tecnológico externo (SOUZA, 2003, p.16).

Já a “industrialização” da agricultura envolve a ideia de que a agricultura foi se transformando num ramo de produção semelhante a uma indústria, como uma fábrica, que compra determinados insumos e produz matérias-primas para outros ramos da produção (KAGEYAMA et al., 1990). Três modificações marcaram o início da industrialização no Brasil: 1) alteração, essencialmente, nas relações de trabalho,

em que deixa de existir o trabalhador individual, agora há o trabalhador coletivo com diferentes níveis de qualificação; 2) As atividades, que antes eram realizadas pelo homem, passaram a ser substituídas pelas atividades mecanizadas; 3) Por fim, com a implantação da indústria de base, nos anos 1950 e 1960, os setores que produziam insumos modernos, máquinas e equipamentos para a agricultura, internalizam-se no Brasil. Nesse processo, houve uma transformação interna no nível das relações que permitia que a agricultura respondesse pelas necessidades da industrialização.

No período pós 1975, ocorreu a constituição do “complexo agroindustrial”. Nessa condição, pode-se reportar que, após essa fase, não existe mais apenas uma agricultura mas “vários complexos” (KAGEYAMA et al, 1990). Ou seja, não há mais uma dinâmica geral da agricultura, mas, agora, há várias dinâmicas, cada uma própria de cada um dos complexos particulares, sendo que, em alguns, a parte industrial a montante ou a jusante pode ter maior importância, em outros, os mercados internos e, em outros, o externo, assim:

“(…), o complexo agroindustrial pode ser definido com um conjunto formado pela sucessão de atividades vinculadas à produção e transformação de produtos agropecuários e florestais. Atividades tais como: a geração destes produtos, seu beneficiamento/transformação e a produção de bens de capital e de insumos industriais para as atividades agrícolas; ainda: coleta, armazenagem, o transporte, a distribuição dos produtos industriais e agrícolas; e ainda mais: o financiamento, a pesquisa e a tecnologia, e a assistência técnica.” (MULLER, 1989, p.45.)

Portanto, a partir da constituição do CAI (ou CAIs), o desenvolvimento da agricultura passou a depender da indústria.

Já o termo agronegócio, que vem sendo tratado como um conjunto de atividades ligadas à agropecuária, tais como: suprimento, produção, transformação, acondicionamento, armazenamento, distribuição e consumo, passou a ser amplamente adotado no Brasil na década de 1990.

O agronegócio agregou elementos que marcaram as transformações nas relações capitalistas no campo brasileiro, na última década do século XX. Assim,

mais que indústria a montante e a jusante da agricultura, tem-se a forte presença do mercado e das finanças.

Fernandes e Welch (2008), dando ênfase a uma dimensão do agronegócio, procuram diferenciar o sistema produtivo do agronegócio do sistema produtivo do campesinato. Para eles, o sistema produtivo do campesinato se diferencia notadamente pela produção, sobretudo, constituída pelo trabalho familiar e a produção para a subsistência. Essa diferenciação é de suma importância para análises ligadas a serviço de quem está o agronegócio. Por outro lado, deve-se lembrar que o camponês pode estar ligado ao agronegócio de forma subalterna, o que complexifica a diferenciação entre agronegócio e campesinato a partir do sistema produtivo.

Não se pode negligenciar o fato de que o agronegócio vem sendo eleito para ampliar a importância que já era dada à produção altamente capitalizada. Nessa vertente do capitalismo, o campo é visto, exclusivamente, como um espaço de “negócios” e, nesse processo, o camponês, que tem o campo como espaço, essencialmente, de produção de vida, ao se ligar a ele, submete-se às imposições capitalistas. Em consequência disso, ocupa um lugar de subalternidade nessa dinâmica territorial.

Consolidadas essas fases no Brasil, o campo assumiu uma nova faceta. Esse que era e, ainda é, caracterizado pela presença latifúndios, grandes propriedades, mas também, pela pequena propriedade camponesa, com a expulsão de um considerável contingente de pessoas do campo para a cidade, tornou-se um território de intensas disputas, para ser visto ora como o território do agronegócio e ora como o território do atraso e da miséria do camponês.

Entretanto o Censo Agropecuário de 2006 revelou as mazelas do agronegócio, ao destacar que é a agricultura camponesa que vêm produzindo os principais produtos agropecuários que são consumidos pelo povo brasileiro, como destacou o IBGE:

Em 2006, a agricultura familiar era responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café (parcela constituída por 55% do tipo robusta ou conilon e 34% do arábica), 34% do arroz, 58% do leite (composta por 58% do leite de vaca e 67% do leite de cabra), 59% do plantel de

suínos, 50% das aves, 30% dos bovinos e, ainda, 21% do trigo. A cultura com menor participação da agricultura familiar foi a soja (16%).(IBGE-COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2009, p.1)

Chama-nos a atenção também o fato desse Censo Agropecuário ter revelado que o campesinato ocupava 24,3% da área dos estabelecimentos agropecuário brasileiro, e, mesmo cultivando uma área menor com lavouras e pastagens (17,7 e 36,4 milhões de hectares, respectivamente), ela é responsável por boa parte da segurança alimentar. (IBGE-COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2009).

Outro fato que nos chama atenção foi que essa transformação, pela qual passou o campo no século XX, impulsionou as dualidades entre território do camponês e território do grande produtor capitalista atrelado ao agronegócio, pois, como nos lembrou Carneiro (1998):

[...] é importante considerar que o "campo" não está passando por um processo único de transformação em toda a sua extensão. Se as medidas modernizadoras sobre a agricultura foram moldadas no padrão de produção (e de vida) urbano-industrial, seus efeitos sobre a população local e a maneira como esta reage a tais injunções não são, de modo algum, uniformes, assim como tais medidas não atingem com a mesma intensidade e proporções as diferentes categorias de produtores (CARNEIRO, 1998, p.53).

Enfim, as transformações no território do grande produtor capitalista motivaram a ideia de *continuum*, e os dados estatísticos apresentados pelo IBGE, sobre a urbanização Brasileira, foram para muitos o anúncio do fim do rural, acirrando a dicotomia entre campo e cidade, ainda como esclareceram Arroyo, Caldart e Molina (2004):

A extraordinária migração campo cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro desta lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local foi abandonada pelas políticas públicas (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2004, p.29).

Nesse contexto, apresentaremos, a seguir essa tipologia estabelecida para separar o que é campo e cidade, assim como a mesma concorre para a dicotomia campo e cidade.

2.3 Breves considerações acerca da tipologia estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): visões de mundo corroborando as dualidades e hierarquias que não valorizam o território do campesinato

Nesta seção, o empenho é expor a tipologia apresentada pelo IBGE, sobre o que é rural e o que é o urbano, para uma compreensão das visões dicotômicas de campo e cidade que foi sendo construída ao longo do século XX.

A priori, é preciso destacar que, há alguns anos, vem sendo anunciado o fim do rural via urbanização do campo (GRAZIANO, 1999). As transformações capitalistas no campo, o êxodo rural e o aumento da população urbana vêm fortalecendo essa ideia. Nesse contexto, Rúa aponta que,

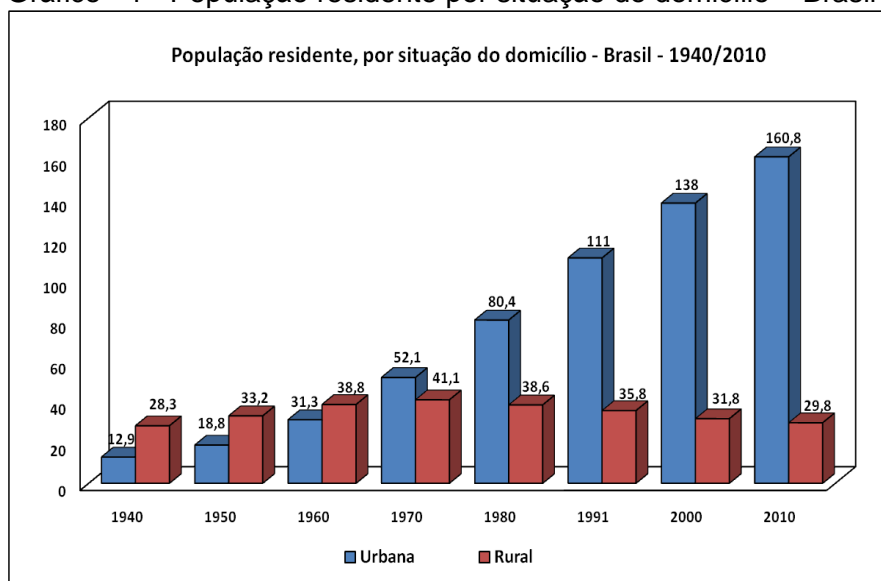
A “urbanização do rural” pode ser relacionada à ideia de *continuum*, em que haveria graus distintos de urbanização do território. A visão desses autores é marcada por uma certa teleologia em que, para alguns, o destino inexorável do rural é desaparecer, tornando-se urbano (RUA, 2006, p.90)

Assim, primeiramente, analisaremos como a classificação de campo e cidade adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Decreto normativo nº. 311 de 1938, contribui para as análises e afirmativas dessa concepção de que o rural está se tornando urbano. Apresentaremos os pensamentos que vêm concorrendo para a ideia dicotômica de campo x cidade e também para a de *continuum*.

Considerando a tipologia estabelecida pelo IBGE, o Brasil chegou, ao final do século XX, sendo considerado como um país, predominantemente, urbano, ainda, em 2000, a população urbana ultrapassou 2/3 da população total, atingindo a marca dos 138 milhões de pessoas. Já em 2010, a população urbana, segundo o IBGE, passava para pouco mais que 160 milhões de pessoas e a população rural para pouco mais de 29 milhões.

A partir de então, esse contraste “quantitativo” entre o rural e o urbano permanece e se generaliza pelas cinco grandes regiões do país. Pautado pela classificação oficial do IBGE, do que é campo e cidade, é que esse processo, ilustrado no gráfico 1, e no mapa 2 vem sendo considerado como o resultado das transformações no campo iniciada na década de 1940, de forma muito acentuada na região Sudeste.

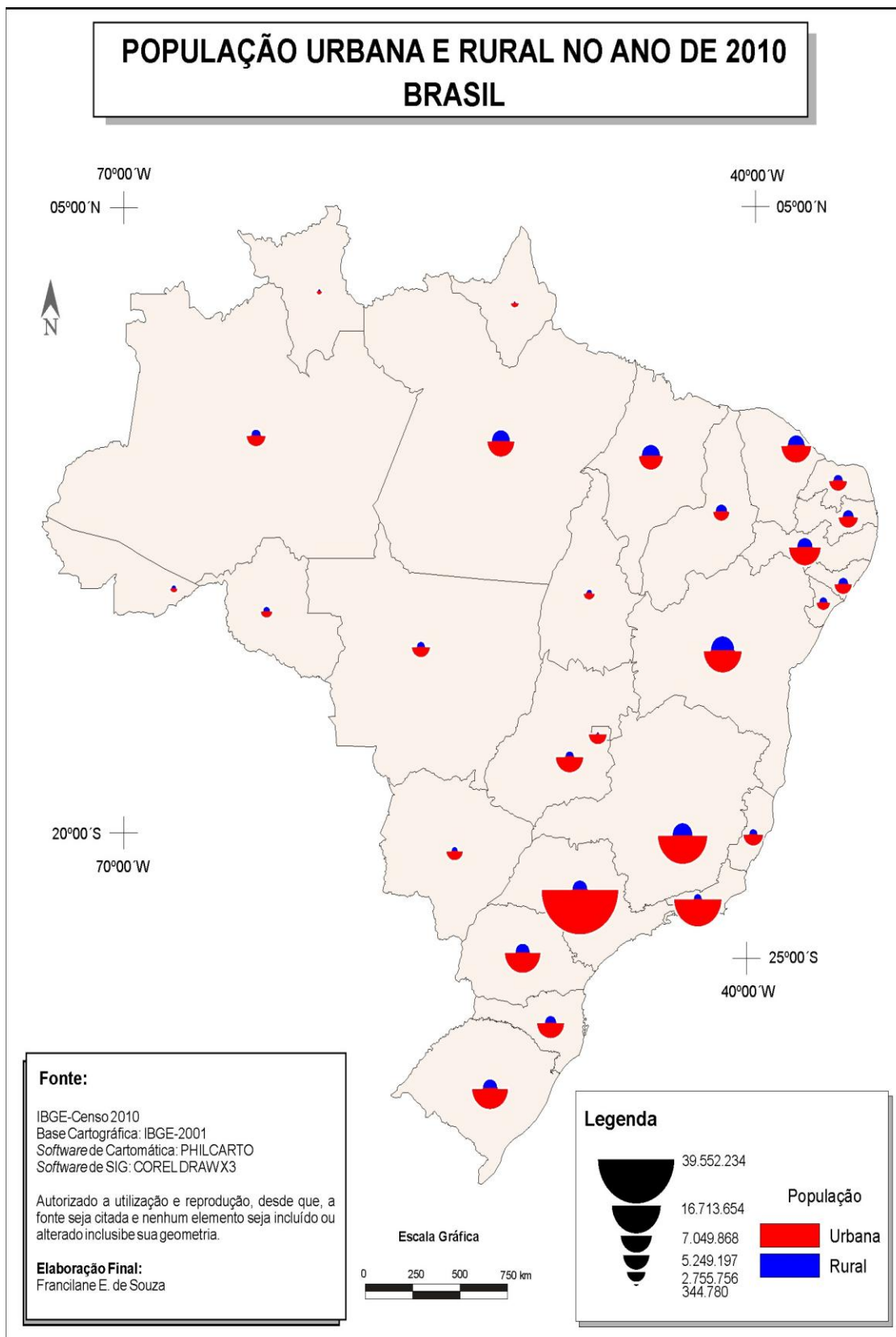
Gráfico - 1 - População residente por situação do domicílio – Brasil de 1940 a 2000



Fonte: IBGE - tendências demográfica, 2000 e 2001

Entretanto é preciso lembrar que, embora a população no campo esteja, segundo o IBGE, diminuindo, concordamos com Caldart (2003, p. 61), que nos adverte que “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos”. Logo, não podemos mais afirmar o fim do campo com base somente em metodologias quantitativas, que priorizam uma dimensão ou que é incapaz de mensurar as peculiaridades que vem apresentando o campo atualmente, como as multiterritorialidades, ou seja, as diversas formas de territorializar o campo, como por exemplo, as novas ruralidades.

Mapa 2 - Brasil - população urbana e rural no ano de 2010



Ainda, se esses dados ligados à urbanização podem ser um parâmetro para anunciar o fim de um Brasil rural, não demorará muito, este desaparecerá. Entretanto, como já destacamos as diversas reflexões sobre esse tema, somos levados a questioná-los. Esse fato, na verdade, faz-nos a insistir nas dualidades que vêm gerando dois territórios, o do grande produtor capitalista e o do camponês, e a questão é: será que essa visão que anuncia o fim do rural inclui, nesse processo, o fim do território do grande produtor capitalista?

Como já pontuamos, as transformações do território do grande produtor capitalista são incontestáveis e vêm contribuindo não só para uma visão dicotômica de território do camponês e território do grande produtor capitalista, mas também para a visão de *continuum*. Ambas colocam o campo, principalmente, o território do campesinato, como secundário e subalterno à cidade.

Nas últimas décadas, o rural e o urbano, campo e cidade vêm sendo amplamente discutidos como tipologia e conceito. Nessa óptica, Marques (2002) destacou que as definições sobre o campo e a cidade estão relacionadas ora a abordagens *dicotômicas* ora à de *continuum*. Nessas discussões, a tipologia estabelecida pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) fortalece a dicotomia que vem sendo constantemente questionada. Dentre os pesquisadores que vem discutindo o conceito de campo e cidade, sobressaem José Elli da Veiga (2002), Abramovay (1999) Ana Fani Alessandri Carlos (2003), José Graziano da Silva (1999), dentre outros.

Nas análises das distinções do que é rural e urbano, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007) estabelece uma distinção administrativa com base na localização das pessoas e dos domicílios, assim, aponta que a localização do domicílio e das pessoas pode estar em duas situações: urbana ou rural, definidas pelo decreto normativo n°. 311 de 1938.

Na situação urbana, levam em conta as pessoas e os domicílios nas áreas urbanizadas, e as correspondentes sedes municipais, sedes distritais ou às áreas urbanas isoladas. Já na situação rural, estão a população e os domicílios localizados em aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos. O IBGE considera rural o que não é urbano, ou seja, campo o que não é cidade, sem levar

em conta as funções peculiares de cada um destes territórios. Nesse processo ele também parte deste dispositivo normativo - Contagem da população na cidade (urbana) dividida pela população total (rural e urbana) x 100 (índice %): $GU = (Pu/P) * 100$ - para calcular a urbanização no Brasil, sendo que a taxa de urbanização tornou-se o mensurador oficial regressivo para o fim do rural (BLUME, 2004).

No próprio sítio do IBGE, por intermédio, do setor de comunicação social, em matéria intitulada “*estudo revela 60 anos de transformações sociais no país*”, emergiu essa ideia do fim do rural, ao assinalar que “*entre os Censos de 1940 e 2000, a população brasileira cresceu quatro vezes. O Brasil rural tornou-se urbano (31,3% para 81,2% de taxa de urbanização)”*(IBGE-TENDÊNCIAS DEMOGRÁFICAS, 2007, p.1) (Grifo nosso).

Outros países como a Índia, a Austrália, os EUA, utilizam vários indicadores para classificar o rural e o urbano, dentre estes, indicam o tamanho da população, densidade demográfica, sexo, ocupação da população e a definição político-administrativa.(GIRARDI, 2008)

Girardi (2008) ressalta, também, que a Índia utiliza todos esses critérios citados acima, no entanto os EUA baseiam-se só no tamanho populacional; já no Paraguai, o critério, como no Brasil, é o político-administrativa; o Canadá e a Alemanha consideram o tamanho populacional e a densidade demográfica, sendo que o Canadá acrescenta a tipologia “semiurbano” além do rural e urbano. Outros países, como, Israel e Chile, levam em consideração, juntamente com outros fatores, também a ocupação.

Bartolomé apud Camarano e Abramovay (1999, p. 6), ao discutir a ausência de critério universal para o rural e o urbano, aponta que: “na Espanha, Portugal, Itália e na Grécia, são rurais os habitantes que vivem em assentamentos humanos, com menos de 10 mil habitantes - e que guardam, bem entendido, certa distância dos centros metropolitanos”. Ainda, segundo Dirven apud Camarano e Abramovay (1999, p. 6),

Na França, este limite é estabelecido em 2 mil habitantes. Vários países latino americanos (Argentina, Bolívia, México, Venezuela, Honduras, Nicarágua, Panamá) adotam igualmente um limite populacional que varia entre mil e 2,5 mil habitantes na definição de população rural. Na Costa Rica, no Haiti, Uruguai e em Cuba são

rurais as localidades com “características não-urbanas”. No Chile, além do patamar populacional a localidade rural deve ter menos de 50% de sua população ativa ocupada em atividades secundárias.

No Brasil, as características como tamanho da população ou o tipo de ocupação, dentre outras, não são critérios para definir o rural e o urbano, o que vem gerando vários debates nas academias brasileiras, além de trabalhos que visam apresentar novas discussões para o rural e o urbano relacionadas à abordagem de urbanização do rural e urbanização no rural.

Ainda, dentre as fragilidades ligadas à tipologia do IBGE, salienta-se que, como cabe aos municípios fazer a delimitação do que é urbano e do que é rural, a partir da Lei do Perímetro Urbano, assim é comum a existência de lócus urbanos no Brasil ainda serem considerados rural ou vice-verso, em função de burocracias administrativas nos municípios. Nesse sentido, Ferreira (2005, p.08) relatou que, em Araraquara:

(...) foi possível identificar que alguns bairros, densamente povoados do município foram considerados no Censo de 2000 como pertencentes à área rural, em função da lentidão com que o legislativo trata do assunto.

Outro fato relevante e que nos chama a atenção é que alguns dirigentes de municípios, geralmente, têm interesse em demarcar como urbana áreas rurais. Fato destacado pelo IBGE para justificar o crescimento do grau de urbanização:

O acréscimo de 26,8 milhões de habitantes urbanos resultou no aumento do grau de urbanização, que passou de 75,59% em 1991, para 81,23% em 2000. Esse incremento foi basicamente em consequência de três fatores: do próprio crescimento vegetativo nas áreas urbanas, da migração com destino urbano e *da incorporação de áreas que em censos anteriores eram classificadas como rurais*. (IBGE-TENDÊNCIAS DEMOGRÁFICAS, 2000, p.15) (grifo nosso)

Essas problemáticas expõem as mazelas na tentativa de separação campo e cidade. Considerando as consequências negativas que essa tipologia do IBGE traz, fortalecendo a ideia do fim do rural, por acirrar a dicotômica rural-urbano, como já foi dito, estudiosos de várias áreas vêm travando um debate acerca do rural e do urbano e das fragilidades em torno da tipologia estabelecida pelo IBGE.

Nesse processo, dentre os estudiosos das transformações ocorridas no campo do Brasil no século XX, chama-nos a atenção aqueles como José Graziano da Silva (1999), que, vêm anunciando o fim do Brasil rural em detrimento de um Brasil urbano, numa perspectiva de continuum, e também aqueles que, com estudos enfocados no Brasil rural, anunciam a recriação do rural, ora por “urbanidades no rural” ou pelas novas ruralidades no campo.

Assim, as perspectivas daqueles que acreditam no fim do Brasil rural estão ligados à “urbanização do rural”, sendo que muitos autores que discutem esse aspecto estão associados ao capitalismo agrário. Aqueles da perspectiva da recriação do rural estão relacionados à visão da “urbanização no rural” ou na resistência do rural, a partir da recriação do campesinato com outras representações de campo, por meio das novas ruralidades, ligadas à questão agrária.

Ou seja, outras perspectivas de campo vêm sendo construídas a partir, principalmente, da forma de se pensar o campo como espaço de vida e de recriação do campesinato mediante a luta pela terra. Assim, apresenta-se, a seguir, uma súmula dessas discussões.

2.4 As perspectivas de urbanização no rural e a recriação do campesinato a partir da luta pela terra no Brasil

Nas discussões ligadas à urbanização do rural, destaca-se o pensamento de José Graziano da Silva (1999, p.1), que aponta que “o rural hoje só pode ser entendido como um “continuum” do urbano do ponto de vista espacial [....]. Ele acrescenta que:

Em poucas palavras, pode-se dizer que o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.(GRAZIANO DA SILVA, 1999, p.1)

Nas alterações da urbanização no rural, existem diferenças de concepções por parte de alguns autores, como: Maria José Carneiro (1998), José Eli da Veiga (2002). Nesse sentido, chama nos a atenção o fato de que, apesar de esses

autores trabalhem o rural e o urbano com enfoque no rural, o último autor expressa suas diferenciações de rural e urbano com base em reflexões pautadas em abordagens normativas e funcionais, como a classificação da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) e ainda com forte visão economicista.

Nesses apontamentos de urbanização no rural, em função dos vastos debates desencadeados nas academias, iniciaremos com as posições defendidas por José Eli da Veiga, que propôs uma tipologia de rural e urbano fundamentada no tamanho populacional, na densidade demográfica e na localização do município. Ele defende que:

[...] para que a análise da configuração territorial possa de fato evitar a ilusão imposta pela norma legal é preciso combinar o critério de tamanho populacional do município com pelo menos outros dois: sua densidade demográfica e sua localização (VEIGA, 2002, p. 33).

É fato discutido e consenso de muitos estudiosos da Geografia (CARLOS, 2003); (RUA, 2005) que os critérios estabelecidos pelo IBGE caem no reducionismo de um rural e urbano estabelecido por critérios meramente político-administrativos, reforçando a ideia dicotômica. No entanto as propostas de José Eli da Veiga também deixam a desejar, pois, como Rua (2005) enfatizou, elas não consideram as dimensões simbólica, cultural, natural, que nos levem a pensar o campo como espaço de vida.

Fato é que, até o momento, houve muitas reflexões em torno das ponderações de José Eli da Veiga, principalmente por geógrafos como Ana Fani Carlos (2003), no entretanto ainda não houve proposições que avancem para uma metodologia que englobe as dimensões propostas por Rua (2005). Por outro lado, percebe-se que, teoricamente, a concepção dicotômica vem sendo considerada por grande parte dos pensadores da Geografia como superada (CARLOS, 2003) (RUA, 2005), e a de *continuum* tem sido amplamente combatida e, por vezes, até “pouco alimentada” nos debates daqueles que a defenderam na última década, como José Graziano da Silva (1999). Nesse contexto, Carneiro (1998) faz parte desse grupo combativo e nos adverte que:

Torna-se cada vez mais difícil delimitar fronteiras claras entre as cidades e os pequenos vilarejos ou arraiais a partir de uma

classificação sustentada em atividades econômicas ou mesmo em hábitos culturais. No entanto, tal processo não resulta, a nosso ver, numa homogeneização que reduziria a distinção entre o rural e o urbano a um *continuum* dominado pela cena urbana, como já foi formulado no tocante à realidade européia (Lefebvre, 1972; Duby, 1984; Mendras, 1959; entre outros) e para a realidade brasileira (Graziano da Silva, 1996; Ianni, 1996, entre outros) (CARNEIRO, 1998, p.53).

Rua (2005), no texto “*urbanidades no rural: em um trecho da região serrana fluminense – a rodovia Teresópolis – Nova Friburgo*”, frisa a sua posição ante às discussões do rural e do urbano, assim, ele defende as ideias de urbanidades no rural, mas pontua três considerações que diferenciam suas análises das outras ligadas a urbanidades no rural, e defende que, a) a ênfase no rural não pode ser exagerada, b) devem-se considerar duas escalas de ação; uma, em que a urbanização domina o espaço e outra escala que permite leituras dos movimentos, c) o autor também aponta que se devem ser levadas em conta as múltiplas territorialidades, vivenciadas pelos diferentes agentes sociais.

Rua (2005, p. 23) também acentua “que falar de urbanidades no rural é destacar esse caráter híbrido, assimétrico em que o urbano está mais marcadamente presente”.

Notem que o autor não enfatiza a supremacia do urbano sobre o rural como outros autores que apontam o fim do rural, mas da presença marcante do urbano no rural, destaca-se, ainda, a ampliação das análises, quando o autor busca o território, e junto a ela a territorialidade para analisar o rural.

Também Carneiro (1998), contestando essa ideia de *continuum*, adverte que:

[...] não podemos entender a ruralidade hoje somente a partir da penetração do mundo urbano-industrial no que era definido tradicionalmente como “rural”, mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos “naturais”, por exemplo) e de práticas culturais que são reconhecidos como sendo próprios do chamado mundo rural (CARNEIRO, 1998, p.57).

A partir dessa abordagem, é possível verificar outras configurações de campo além da visão dicotômica e de *continuum*, que vem sendo estabelecida no século XX e XXI, pois:

Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgatar alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 34).

Ainda, à medida que o modo de produção capitalista busca sufocar o território do campesinato e colocá-lo como atrasado em comparação a cidade, é que surgem os focos de resistências a esses modelos, principalmente mediante movimentos de luta pela terra que vêm dinamizando a recriação do campesinato no Brasil.

Ademais, nessa perspectiva de recriação do campesinato, via luta pela terra, o campo vem sendo visto como lócus de vida com valores, hábitos, costumes, crenças, resistência, reafirmação política, dentre outros elementos que rompem com um Brasil rural meramente agrícola. Surge, nesses movimentos, a reivindicação de um campo caracterizado por mudanças significativas que lhes ofereçam as mesmas condições de vida que há na cidade, pois,

A modernização capitalista da agricultura não conseguiu incluir a todos. Isto não tem gerado apenas a expulsão mas também lutas sociais como a dos trabalhadores sem-terra, que pressionam a realização da reforma agrária. Ao transformar latifúndios em assentamentos, conquistam a infra-estrutura necessária para recriar a agricultura familiar, agora baseada em diferentes níveis de cooperação; geram renda e emprego. Isto tem desafiado novas pesquisas, e mostra que a migração campo-cidade não é uma via de mão única (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2004, p. 30).

Também Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 30) nos lembram que “os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas, percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das últimas décadas”.

Neste trabalho, será essa a abordagem de campo como espaço de vida, como espaço da singularidade camponesa, o ponto de partida para as reflexões ligadas à tese de que a Geografia escolar vem fortalecendo as concepções dicotômicas entre campo e cidade e território do camponês e do grande produtor capitalista, contribuindo, assim, para a não valorização da identidade territorial camponesa.

Considerando que, a Geografia escolar se materializa nas instituições de ensino, analisar esta dualidade do território do camponês e território do grande produtor capitalista, também, a dualidade de campo e cidade como visões de mundo que fazem parte de um paradigma que está presente na escola, será nosso intento principal para o próximo capítulo. Nessa perspectiva, ora a escola no campo pode vir a alimentar essas visões dicotômicas e se autodestruir, fortalecendo o paradigma do capitalismo agrário, ora ela pode se tornar símbolo de resistência a esses paradigmas, ao propor um cotidiano escolar cujos componentes de ensino (currículos, componentes pedagógicos, instrumentos de ensino, métodos, metodologias e etc.) sejam símbolos de resistência a essas dualidades fortalecendo, assim, o território do campesinato.

A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. (FERNANDES, 2006, p.30)

3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO, NO BRASIL E EM GOIÁS: DICOTOMIAS E TERRITÓRIOS EM DISPUTA

3.1 A história da educação no meio rural do Brasil e em Goiás: ações e contradições que alimentaram dicotomias

No Estado de Goiás, até meados do século XIX, a população era predominantemente, rural e a educação não era percebida como necessidade social e econômica (CANESIN; LOUREIRO, 1994). Era muito comum o analfabetismo no Brasil. Nesse processo, segundo Paiva, na década de 1920, no Estado de Goiás, aproximadamente, 98% da população era analfabeta. Ao longo do tempo, a educação passa a ser privilégio das classes mais abastadas, que viam a instrução como algo necessário para seus filhos. Essas também eram características do Brasil em seu todo, pois, segundo Calazans (1993), o ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento só no fim do 2º Império.

Nesse contexto, para entender a dinâmica da educação no meio rural no Brasil e em Goiás, é necessário remontar aos diferentes momentos históricos, para interpretar sua evolução, bem como suas influências político-ideológicas que acabaram reforçando a dicotomia do território do grande produtor capitalista x território do camponês e campo x cidade. Nessa condição, o desinteresse com a educação no meio rural, por parte das lideranças brasileiras, prevaleceu até que a sociedade percebeu a necessidade da educação nesse meio, fato que, segundo Leite (2002, p. 28), ocorreu “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais ampla”.

Ou seja, percebe-se que a educação, no meio rural, se tornou um instrumento para conter a população no campo. Essas ideias nortearam o ensino no meio rural do Estado de Goiás, pois “a preocupação e a iniciativa em termos de educação rural nascem ao mesmo tempo que nasce a orientação governamental de conter o êxodo rural e fixar o homem no campo” (CANESIM; LOUREIRO, 1994, p.84).

A implantação de um ensino no meio rural com tais propósitos acirrou a dicotomia campo-cidade, pois ao camponês não foi dada a oportunidade de ter a

mesma educação que o homem da cidade. Foi nessa perspectiva que se expandiram as escolas agrícolas que combinavam lições científicas e técnicas agrícolas.

Por outro lado, no Estado de Goiás, era muito comum que as famílias de melhores condições sociais no campo realizassem a alfabetização de seus filhos em casa com o mestre-escola que:

[...] andava de fazenda em fazenda, mantido pelo fazendeiro de vez e ali permanecendo por tempo indeterminado. Se tudo corria bem era um período mais longo, mas algum contratempo costumava tornar esses períodos apenas uma questão de dias, e uma nova fazenda era procurada, ou o chamado de um novo fazendeiro era atendido. O que era ensinado ou aprendido também não era coisa para muito tempo. Não passavam de rudimentos de leitura e escritas, acrescidos do manuseio elementar das 'quatro estações,' coisa que tinha sempre alguma serventia para cálculos da venda de animais e de cereais por ocasião da colheita (PESSOA, 2005, p.65).

Ainda Marim (2005, p.102), relatando como se dava a educação formal no município de Goiás -quando ainda era a capital do estado-, cita que “os agricultores pobres optavam pelos retornos mais imediatos que o trabalho na agricultura e na criação de gado poderia proporcionar. O que interessava eram o trabalho produtivo e o aprendizado junto ao pai, à mãe e aos familiares”.

Em 1927, ocorreu a primeira Conferência Nacional de Educação realizada pela Associação Brasileira de Educação. Nessa primeira conferência, a educação no meio rural foi tratada de forma tímida no grupo temático titulado de “organização do ensino”. Nesse contexto, Ferreira (1993), ao analisar os debates ligados à educação no meio rural nessa conferência, destacou que:

Paralelamente às intenções de dismantelamento da máquina eleitoral coronelística, podemos situar a preocupação dos conferencistas com o processo de ruralização do ensino, assunto que a nosso ver também se apresentava como uma das formas de garantir a nacionalização e a moralização dos costumes (FERREIRA, 1993, p.32).

Na III conferência, ocorrida em 1929, é que a educação rural passou a ter um espaço nesse evento. Entretanto foi em 1930 que a educação no campo ganhou impulso com uma educação que pretendia conter as tensões sociais. Assim, Paiva

(1987) ressalta que se fundaram associações destinadas a favorecer o desenvolvimento da educação no campo, assim as ideias do ruralismo pedagógico mexicano e a metodologia de suas missões rurais foram difundidas.

Também os cursos de capacitação do magistério rural começaram a ser organizados. No Estado de Goiás, realizou-se, em 1935, a Semana Ruralista, dirigida por técnicos da Sociedade Alberto Torres, com cursos destinados aos professores (CANESIN; LOUREIRO, 1994).

Já em 1935, foi realizado o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional. Com ele, surgiu a ideia de fundar escolas normais rurais, o que se efetivou por intermédio da escola normal em Juazeiro, no Ceará.

A ausência de escolas no campo no Estado de Goiás também era um entrave para a escolarização no campo, visto que, segundo, Marim (2005, p. 102), “muitos povoados não contavam com instituições de ensino, e a distância entre um escola e outra podia variar de dez a trinta léguas. Para estudar, muitas crianças deviam permanecer em algum arraial onde houvesse escola”.

Nesse contexto, Paiva (1987) salienta que foi introduzida uma cadeira de ensino rural na escola normal de Goiás após a década de 1930. Canesin e Loureiro (1994, p.85) apontam ainda que “o ruralismo chega especificamente à Escola Normal em Goiás quando a de Anápolis introduz no seu currículo a cadeira de Ensino Rural”. Nesse momento, acirrava-se a dicotomia campo-cidade, pois, segundo Calazans (1993, p.26), na perspectiva do ruralismo pedagógico, “a escola rural deveria ser um aparelho educativo organizado em função da produção” com o intuito de preservar o meio urbano das tensões sociais.

Calazans (1993, p. 26) também assinala que essas ideologias dicotômicas de campo-cidade estavam transpostas nos conteúdos e programas das escolas:

Provavelmente, os ideais do ruralismo pedagógico estavam embutidos nos conteúdos dos programas propostos por diferentes agências para desenvolver o meio rural brasileiro, mesmo que nem todas tivessem a escola como meta principal de seus programas educacionais.

Em 1937, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de propagar uma educação rural que inibisse a migração rural-urbana e garantisse a ordem social.

Diante da criação de propostas de educação no meio rural, apesar das iniciativas dotadas de boa intenção, não houve uma expressiva melhoria na educação. Foi nesse período que cresceu o interesse internacional na educação, com a ajuda do Governo Americano e da Organização das Nações Unidas.

Surgiram os projetos de educação apresentados pelos programas de Extensão Rural, que, segundo Leite (2002, p. 34), propunham:

Um modelo de educação e de organização sócio-produtor que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-explorativa, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário.

Nesse momento, houve a participação da fundação Rockefeller, com apoio financeiro à ACAR/EMATER, que demonstrou claramente suas posições ideológicas de levar a uma dependência econômica os países periféricos com a criação do plano denominado de "Revolução Verde". Percebe-se que o projeto de educação do campo se perdeu no projeto para modernizar as técnicas de produção agrícola no Brasil. Paralelamente a isso, as bases para o desenvolvimento da educação no campo no Brasil, na perspectiva do capital, se fortaleceram. Também, como já citado no capítulo anterior, essas também foram as bases para o pensamento que sobrepõe o território grande produtor sobre o território do campesinato.

Surgiu, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que estabelecia seus objetivos, dentre outros, em pesquisas sobre as condições de vida rural, técnicas e serviços educativos no meio rural. A CNER acabou preparando mão de obra do campo para o mercado de trabalho, pois, segundo Leite (2001, p. 37), a CNER, "ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as condições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais".

Posteriormente, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que, segundo Queiroz (1997, p. 27), "pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral". Por ser um programa experimental, ele intentava realizar um levantamento de dados das condições sociais, econômicas e culturais das áreas rurais e formação de

professores para as novas escolas em uma mesma perspectiva da extensão rural e, ainda, ter classes para analfabetos com mais de 15 anos. Nesse contexto, percebe-se, também, que a educação no campo era reduzida apenas à alfabetização.

A campanha cresceu e, conforme Ribeiro e Souza (2006), no Estado de Goiás, o município de Catalão teve o primeiro projeto a ser desenvolvido, servindo de base para outros que emergiram em todo o Brasil e, assim, em 1961, já existiam 34 Centros em todo o país.

Em 1960, foi criado o Movimento Educacional de Base (MEB), idealizado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e com apoio financeiro do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura e de outras instituições federais. Esse movimento teve como sustentação ideológica:

O trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes, em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4214, sancionada em 2 de março de 1963 (LEITE, 2002, p. 40).

Apesar da importante influência da Igreja, por meio, da CNBB, com a fundação do MEB, o ensino foi confiado a leigos, que, a partir de então, mantinham a responsabilidade de "realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores". Após sua expansão, o MEB viu-se ultrapassado em seus objetivos, uma vez que a educação deveria ser veículo de comunicação a serviço da transformação do mundo. Em meados dos anos de 1963 a 1964, o MEB centralizou seus objetivos baseados em uma política de alteração da estrutura capitalista.

Tais objetivos tiveram como pilar o método de Educação Popular de Paulo Freire, em que tanto o campo como o espaço urbano tiveram como suporte filosófico-ideológico os valores e o universo socio-linguístico-cultural desse mesmo grupo.

O MEB ganhou credibilidade e foi reconhecido em sua importância na promoção inovadora de métodos para a educação no meio rural. Em 1963, já havia sido implantado em 14 estados brasileiros.

No período da Ditadura Militar (1964/1985), a Educação no campo sofreu drásticas consequências. Os programas e iniciativas direcionadas à educação no

meio rural, em sua maioria, foram extintos ou sofreram mudanças ideológicas. Os programas de educação de adultos, de base e populares passaram a atender aos interesses da expansão do capital e suas metodologias e práticas, que possibilitavam e representavam o progresso dos interesses da educação no campo e foram reprimidos.

Concomitantemente a essas mudanças, no lugar de uma Reforma Agrária com ampla distribuição de terras, ocorreu, no Brasil, a modernização da agricultura. Assim, grande parte da agricultura de subsistência, caracterizada pela produção familiar camponesa, foi substituída pelas empresas rurais em uma busca desenfreada por lucro. Esse fato fortaleceu a concepção dicotômica do território do grande produtor capitalista tido como desenvolvido, moderno e rendoso e o território do campesinato, que se caracteriza, aos olhos do sistema capitalista, como pouco rentável e como símbolo da miséria.

No processo de construção da educação no meio rural até então apresentado, fica explícito o descaso em geral com a população do campo. Os programas e projetos pensados e desenvolvidos, em sua maioria, representavam interesses ideológicos do capitalismo.

A educação pensada para o campo, até o momento, não tinha como objetivo fortalecer esse território como espaço de vida. A dimensão estabelecida para o desenvolvimento do campo dava ênfase às questões econômicas, pois o camponês era visto como aquele que precisava de uma formação que lhe permitisse inserir-se no modelo de produção capitalista. Essa era também uma visão unilateral do papel do ensino formal no campo, pois não se queria revelar e pensar a escola como meio de socialização de conhecimento, de cultura, enfim, negava-se o papel primordial da escola, que é práxis política.

As migrações do campo para a cidade se intensificaram ao longo do século XX. Na década de 1970, havia, aproximadamente, 93 milhões de pessoas, deste total 52 milhões estavam vivendo no meio urbano (IBGE). Esse fato intensificou a precariedade das condições de vida na cidade. Como consequência eclodiam as manifestações sociais no campo e na cidade.

Foi nesse contexto que ocorreu a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Goiânia, no ano de 1975, e, posteriormente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no sul do país, no ano de 1984. Ambos nasceram em decorrência da exclusão e do esquecimento em que se encontrava a comunidade camponesa que buscava melhores condições de vida.

A preocupação do MST se estendeu para a educação no/do campo. Os valores construídos e recriados pela ânsia de Reforma Agrária, na igualdade de direitos sob a terra e na tentativa de acabar com o latifúndio no país, são vivenciados nas palavras de ordem do Movimento: “Sempre é tempo de aprender” e “todos Sem Terra na escola”.

Desse modo, o Movimento assumiu uma formação pedagógica cujos principais sujeitos são as pessoas que o constituem. Passa-se a querer uma escola que não estivesse somente no campo, mas que fizesse parte da realidade camponesa. Surgia, assim, o movimento de reivindicação por uma educação no/do campo, que congregasse um projeto de campo que contemplasse o camponês.

Nesse cenário, como já destacamos em Souza e Fernandes (2009), a Educação *no* campo expressa um vínculo com a localização do ensino, especificamente, no campo. Já o termo Educação *do* campo possibilita a reflexão e a construção da escola do campo, que valoriza a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas, não só da cidade, mas, principalmente, do campo. Nesse processo, para o fortalecimento e recriação do campesinato, é importante que haja uma escola que esteja não só *no* campo, mas que também seja *do* campo.

Em 1998, em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de junho, ocorreu a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, iniciava-se, portanto, a construção de um projeto de Educação do Campo no Brasil e em defesa de uma educação para o campesinato. Já em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que tem como objetivo “proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processo de Reforma Agrária” (ANDRADE; PIERRO, 2004, p. 22).

Em novembro de 2010, esse programa se tornou política pública de educação do campo (Decreto n. 7352, 2010), e vem implementando várias ações, dentre elas, salienta-se o ensino formal com os cursos de nível superior voltados para o campesinato.

Como já foi destacado, o ensino formal, a partir da formação de escolas no/do campo, vem sendo uma das principais reivindicações do campesinato brasileiro, principalmente daqueles que têm envolvimento com a luta pela terra via reforma agrária. Nesse contexto, as escolas têm se tornado um dos instrumentos de luta contra a ideia de campo como símbolo do atraso, de *continuum* da cidade, posicionando-se contra o modelo de desenvolvimento que vem vigorando para o meio rural, ou seja, a educação formal se tornou instrumento contra o agronegócio, contra o latifúndio e a concentração de terras no Brasil, pois, nos movimentos sociais, particularmente, no MST, “a escola passou a ser vista também como uma questão política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 225-226).

No Estado de Goiás, as escolas no/do campo também têm sido uma das reivindicações, notadamente, dos camponeses ligados à luta pela terra, entretanto o que se percebe é um constante fechamento das unidades escolares, marcando um novo território, o território do agronegócio, que, até então, era o território do campesinato.

Por outro lado, a luta pela terra continua nesse estado, e a escola de assentamento - como forma de educação formal no campo - é um dos primeiros instrumentos de luta contra o agronegócio. É uma das formas de reivindicar uma educação formal no/do campo como instrumento de construção de um projeto de fortalecimento do campesinato.

3.2 Projetos para desenvolver o território do grande produtor capitalista e a luta pela terra na disputa territorial no Estado de Goiás

A ampliação do território do agronegócio, no Brasil, ocorreu na década de 1990. Tal fato tem impulsionado as dualidades no campo, marcadas pelas relações

de domínio e conflitos. São espaços de disputas pelo poder, que podem culminar na territorialização, na desterritorialização e reterritorialização (TDR), ora do campesinato, ora do agronegócio.

No Estado de Goiás, a desterritorialização do campesinato vem se intensificando em decorrência da ampliação do território do agronegócio, ligado, sobretudo, à cana e à soja. Isso tem, como consequência, a eliminação de diversos elementos que contribuem para existência e para permanência do campesinato, dentre eles, as escolas no campo, como se demonstra neste trabalho.

A partir de meados da década de 1980, porém, o processo de desterritorialização do campesinato no Estado de Goiás impulsionou o surgimento de movimentos de luta pela terra, o qual é marcado pela disputa e pela resistência.

Dessa forma, espaços articulados para “alimentar” o agronegócio passaram a ser ameaçados. Estabeleceu-se, assim, a disputa por um território que caminhava a passos largos ao domínio da agricultura capitalista atrelada ao agronegócio no Estado de Goiás.

Nesse processo, escolas no/do campo, consideradas instrumentos de fortalecimento do campesinato, passaram a ser reivindicadas, essencialmente, pela comunidade campesina assentada.

Os processos acima citados serão analisados neste trabalho de forma que o conceito de território, já explicitado, será indispensável para as análises dessa seção. Serão relevantes, ainda, os conceitos de campesinato, na perspectiva do paradigma do fim do fim do campesinato, e de agronegócio, como uma rede constituída de atividades voltadas para a agricultura capitalista, cabendo ao campesinato uma inserção subalterna.

Também, é pertinente o entendimento dos termos educação *no/do* campo, pois a escola, aqui apresentada e analisada, é a instituição não só de escolarização do campesinato, mas espaço, fundamentalmente, de resistência e permanência do camponês no campo.

Assim, iniciaremos a próxima seção com as discussões sobre o processo de consolidação do agronegócio no Estado de Goiás, pois essas serão imprescindíveis

para compreendermos as bases capitalistas que instigam as sobreposições do território do grande produtor capitalista sobre o território do campesinato.

O POLOCENTRO e o PRODECER no processo de consolidação do agronegócio no Estado de Goiás

A formação do território ligado ao agronegócio, no Estado de Goiás, se deu na década de 1970. Foi quando implantaram o Programa para o Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO) e, posteriormente, na década de 1980, o Programa de Cooperação Nipo-brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER), que foram escolhidos para programar a modernização da agricultura, a partir da produção de soja.

Pessôa (1988) ressalta que o POLOCENTRO visava concentrar suas atividades em lavouras. O município de Rio Verde, em Goiás, foi a área escolhida para sua implantação. Entretanto, como já destacamos em Souza (2003), houve uma tendência à pecuarização das atividades produtivas e uma forte concentração do cultivo da soja. Já o PRODECER, em Goiás, estava especializado em três projetos, com um total de 30 mil hectares distribuídos nos municípios de Campo Alegre de Goiás e Ipameri.

A implantação desses programas potencializou a expansão da fronteira agrícola nessa região, ligada, principalmente, às *commodities*. No primeiro momento, houve mudança nas técnicas de produção com a adoção de implementos químicos e industriais, e ainda, a forte produção de grãos, especialmente, de soja. Posteriormente, houve a formação de cooperativas, agroindústrias locais e deslocamento das agroindústrias multinacionais, que objetivavam aproveitar o potencial agrícola da região, além das indústrias de maquinários, tecnologia e vários outros aparatos que consolidaram o território do agronegócio.

Como consequência, ocorreu a redução do território do campesinato no Estado de Goiás. Os camponeses ficaram à deriva de todos os programas que propiciaram a expansão do agronegócio ligado à soja, pois são, por tradição, produtores de leite e de outros produtos básicos para sua subsistência (arroz,

mandioca, hortifrutigranjeiros, etc.) e utilizam a venda do excedente para suprir outras necessidades.

Parte dos camponeses, porém, de forma precária e subalterna, “serviram” ao agronegócio, na maioria dos casos, por meio de cooperativas. Como havia um contrato de integração, os trabalhadores iam contraindo dívidas difíceis de saldar. O resultado tem sido a venda das propriedades. Ocorreu, ainda, a intensificação da prática de arrendamentos e outras formas de sobrevivência no campo, e, também, a migração do campo para a cidade.

Atualmente, a ampliação do território do agronegócio colocou o Estado de Goiás entre os estados que mais produzem *commodities no Brasil, em suma*, grãos para exportação, assim, esse estado atualmente

[...] se destaca entre os principais produtores de algodão (3º lugar), cana-de-açúcar e soja (4ª), milho e feijão (5ª). Está na liderança nacional na produção de sorgo e tomate, e na segunda posição como produtor de alho e ervilha (FAEG, 2010, p. 1).

Ainda, o território do agronegócio ligado à cana-de-açúcar (Mapa 3) e à soja vem se ampliando nesse estado em função da sua rentabilidade, que, assim passam a substituir alimentos básicos como arroz e feijão.

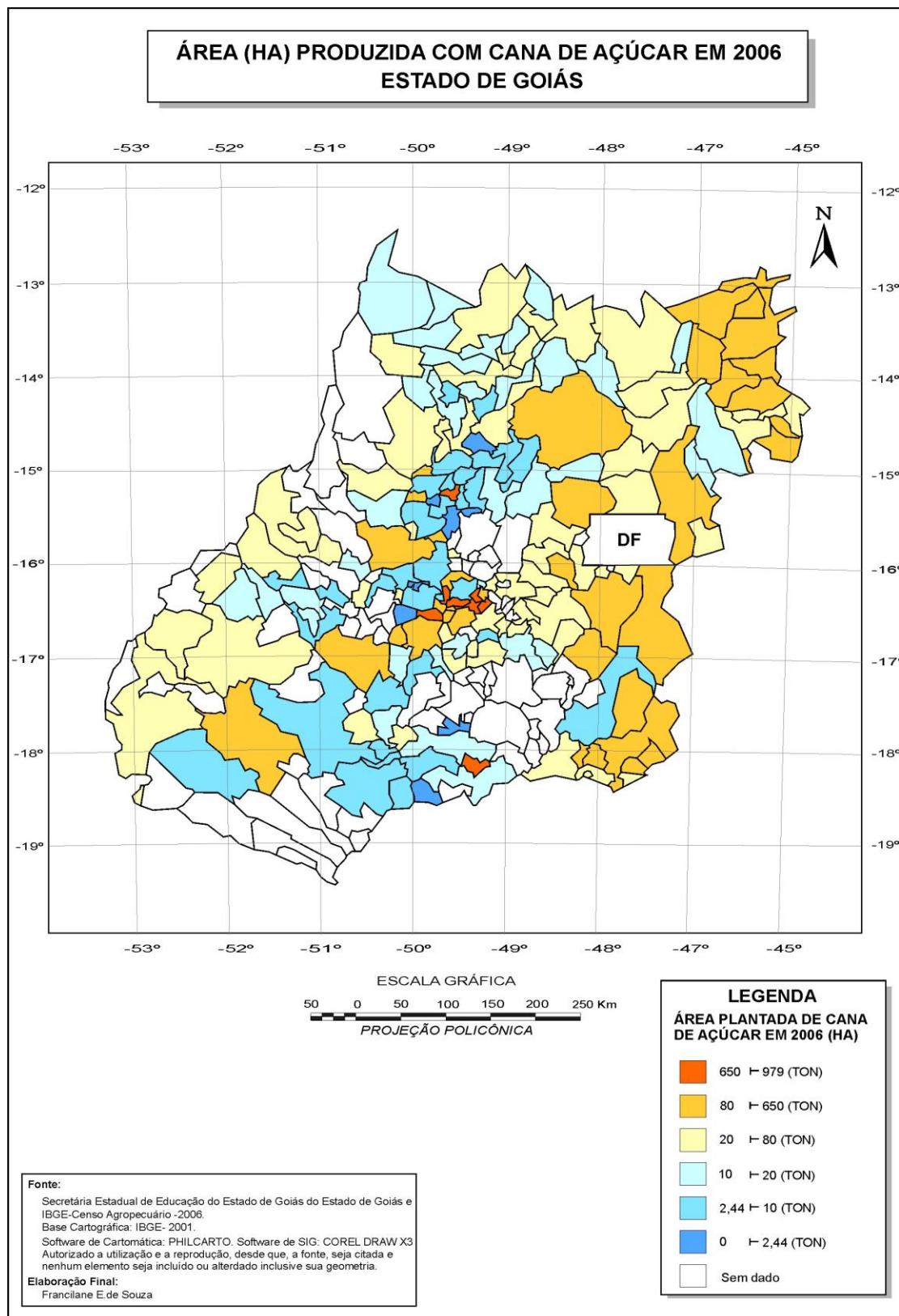
Nesse cenário, algumas agroindústrias ligadas à produção de soja e de cana de açúcar destinada ao açúcar e álcool, localizadas no Estado de Goiás, se destacam no Ranking das 500 maiores empresas por receita líquida.

Dentre estas agroindústrias podemos relacionar a Usina Jalles Machado S/A, sediada no município de Goianésia desde 1983, atuando no segmento de açúcar e álcool. Essa empresa, em 2009, apresentou receita líquida de 225 milhões (R\$) se classificando em 259º lugar, no ranking brasileiro (GLOBO RURAL, 2009).

Outra agroindústria que se destacou no segmento de indústria de soja e óleos foi a Comigo. Ela está sediada no município de Rio verde desde 1975. No ano de 2009 ficou em 58º lugar, no ranking brasileiro de receita líquida (GLOBO RURAL, 2009).

Ainda, destacam-se a Caramuru Alimentos atuando no segmento de soja e óleos sediada no município de Itumbiara. No ano de 2009 ficou em 40º lugar, no ranking brasileiro de receita líquida (GLOBO RURAL, 2009).

Mapa 3 - Área (ha) produzida com cana-de-açúcar em 2006 – Estado de Goiás



Por sua vez, o arroz e feijão, em 2010, tiveram sua área reduzida respectivamente, em 9,75% e 16,58%, como demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 – Estado de Goiás: Área colhida, produção e rendimento médio dos principais produtos agrícolas no ano de 2009 e 2010

Produto	Safrá 2009 (preliminar)			Safrá 2010 (junho)			Variações		
	Área colhida (ha)	Prod. (t)	Rend. Médio (kg/ha)	Área colhida ou a colher (ha)	Produção obtida ou esperada (t)	Rend. Médio obtido ou esperado (Kg/ha)	Área colh (ha)	Prod. (t)	Rend. médio (kg/há)
Soja	2.315.888	6.808.587	2.940	2.478.222	7.326.459	2.956	7,01	7,61	0,56
Milho (1ª safra)	527.735	3.187.737	6.040	395.732	2.410.889	6.092	-25,01	-24,3	0,86
Cana-de-açúcar	518.768	44.064.470	84.941	572.451	45.227.721	79.007	10,35	2,64	-6,99
Arroz de sequeiro	95.595	205.502	2.150	86.272	183.230	2.124	-9,75	-10,84	-1,22
Feijão (1ª safra)	55.760	119.520	2.143	46.515	91.367	1.964	-16,58	-23,56	-8,34

Fonte: SEPLAN – Economia Goiana 1º semestre, 2010.

Reelaboração: Francilane Eulália de Souza

Estimando o território na sua totalidade, percebe-se que as várias mudanças ocorridas no espaço rural de Goiás estavam voltadas para a dimensão econômica, entretanto acarretaram a alteração de elementos que constituem as outras dimensões, em particular, a social. Nesse processo, houve, e ainda há, intenso êxodo rural, como demonstrou o Censo Demográfico de 2010, que apontou a existência de, aproximadamente, 5 milhões de pessoas vivendo em áreas consideradas urbanas, e quase 600 mil vivendo no campo, ou seja, pouco mais de 10% da população do Estado de Goiás estão no campo, segundo a metodologia do IBGE.

Nessas circunstâncias, os instrumentos de recriação do campesinato também sofreram retração, dentre eles, tem-se a diminuição das escolas no campo em Goiás, que eram 1.824 unidades, no ano de 2000, e passaram para 693 unidades em 2009. Por outro lado, o campesinato vem reagindo e se recriando a partir da luta pela terra e se territorializando com a formação dos assentamentos. É nesse processo que se configura a disputa entre campesinato e agronegócio.

A luta camponesa pela terra no processo de disputa territorial

Em 2009, os assentamentos no Estado de Goiás totalizaram 381, com aproximadamente, 22 mil famílias (Mapa 4). O processo de luta pela terra, nesse estado, iniciou-se em 1986 no município de Goiás, com a territorialização camponesa, a partir da formação do assentamento Mosquito, com 43 famílias, e com o assentamento Acaba Vida, no município de Niquelândia, com 72 famílias.

O município que possui o maior número de assentamentos é o município de Goiás com 22 assentamentos, seguido do município de Flores de Goiás com 18 assentamentos.

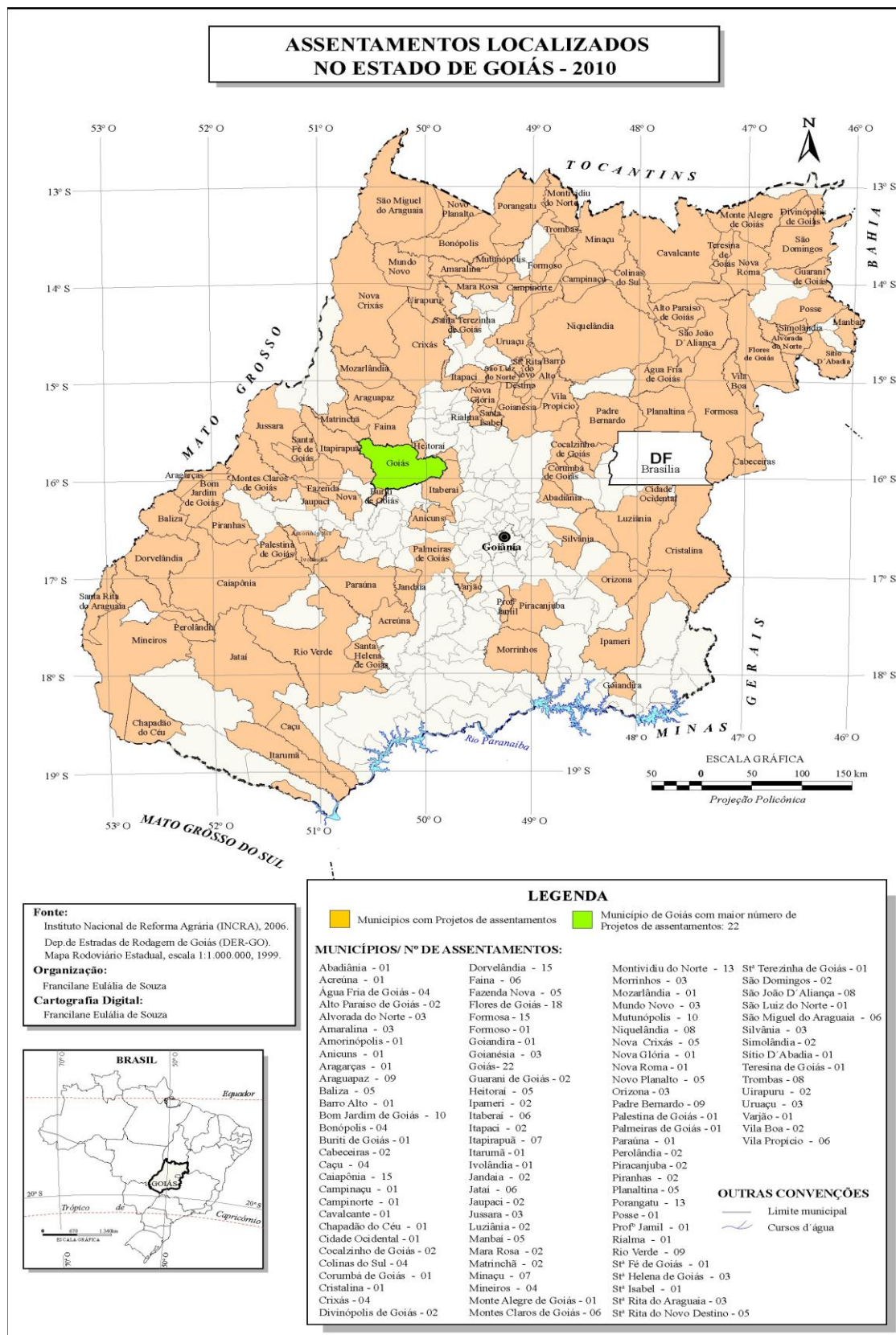
Dentre os movimentos de luta pela terra existentes no Brasil, cinco vêm se destacando na luta pela terra no Estado de Goiás, sendo eles, o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF). Estes movimentos vêm sendo os responsáveis pela territorialização dos assentamentos nesse estado, sendo a CPT o primeiro movimento a iniciar e mobilizar a luta pela terra.

Analisando o panorama da agricultura capitalista no Estado de Goiás, percebe-se que, nos municípios em que há a forte presença do agronegócio ligado à soja, há também a presença de assentamentos, o que caracteriza a disputa territorial. Aprofundando as análises, observa-se que, nos municípios em que a quantidade de soja produzida supera 742 toneladas, verifica-se a presença considerável de assentamentos de luta pela terra ligada ao campesinato.

A disputa territorial no Estado de Goiás foi bastante evidenciada no século XX. Se, nesse século, a luta era contra o latifúndio, fruto de grilagem, no século XXI, ela passa ser também contra o agronegócio. Nesse processo de disputa territorial entre camponeses e latifundiários, o primeiro registro da intensificação da disputa territorial no Estado de Goiás é da década de 1920.

Nessa década houve, no Estado de Goiás, um movimento messiânico de contestação ao latifúndio, localizado no município de Pirenópolis, denominado “Santa Dica”. Tal movimento tinha como líder Benedita Cipriano.

Mapa 4- Assentamentos localizados no Estado de Goiás - 2009



Na década de 1940, foram as ligas camponesas, nos municípios de Trombas e Formoso, que se destacaram nessa disputa. Sobre esse fato, Fernandes discorre:

Trombas e Formoso eram dois povoados localizados no município de Uruaçu. Esses povoados foram atacados por jagunços e pela Polícia Militar. Com a intensificação dos conflitos na região, o Partido Comunista Brasileiro enviou militantes para acompanhar a resistência e colaborar com a organização dos trabalhadores. Formaram os Conselhos de Córregos que sustentavam a resistência armada pela defesa contra os ataques dos jagunços e da polícia. No final da década de 50, toda a região estava organizada e dominada pelos posseiros (FERNANDES, 1999, p.27).

Já na década de 1970, com a modernização da agricultura, seguida da industrialização, acentuou-se a migração da população rural para as regiões centrais do país. Assim, as lutas no campo, que pareciam ter sido contidas com o Estatuto da Terra, instituído na década de 1960, iam se intensificando e ganhando força com os movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras na década de 1980.

A eclosão desses conflitos, na década de 1980, revelou uma estrutura fundiária altamente concentrada, marcada pelo processo de grilagem e pela expulsão e expropriação do campesinato no campo. Essas foram também as bases sobre as quais se estabeleceu a formação do agronegócio no Brasil.

Por meio das ocupações, dos acampamentos e dos assentamentos, a disputa territorial do campesinato com o latifúndio foi se ampliando e revelando faces do capitalismo. Multiplicaram-se os Movimentos de Luta pela Terra, e intensificou-se a criação das escolas no campo. Isso porque, no processo de acampamento, um dos principais instrumentos da territorialização dos camponeses é a formação dos espaços de educação. Dentre eles, podemos salientar as escolas construídas de forma improvisada. Os materiais utilizados na construção foram lonas, madeiras e palhas. Exemplo de escola desse tipo é a do assentamento Mosquito, em 1986, que já havia sido constituída desde o período de acampamento (Fotografia 5).

Fotografia 5 - Interior da primeira escola do assentamento Mosquito-1986



Autor: Desconhecido

Cedida por: Miriam de S. Costa Rodrigues

O processo de formação de escolas de acampamento constitui fato que provoca constantes afirmações de que o movimento camponês de luta pela terra, em um primeiro momento, pugnava, essencialmente, por terra via reforma agrária e, posteriormente, agregava na luta outras reivindicações, como a educação no/do campo. Na verdade, ao implantarem escolas nos acampamentos, os movimentos já demonstravam quão importante era o papel da escola para o campesinato na luta pela valorização de seu território.

Nesse contexto, Caldart (2001, p. 45) destaca as ações do movimento mais expressivo no Brasil e aponta que “quase que ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si os valores do estudo e do próprio direito de lutar pelo acesso a ele”.

Além disso, ao pensarem e aplicarem métodos de ensino diferenciados dos métodos das escolas já situadas no campo e na cidade, os sem terras já sinalizavam a necessidade de uma escola que não só estivesse no campo, mas que também fosse do campo.

3.3 A escola no/do campo no Estado de Goiás: espaços de resistência do campesinato

Panorama atual das escolas no campo⁶ no Estado de Goiás

No Estado de Goiás, existem escolas no campo de caráter público e privado. As públicas são escolas de responsabilidade do Governo do Estado e do Governo Municipal. Existem, ainda, as escolas privadas. Dentre elas, acentuam-se as Escolas Família Agrícola.

O número de escolas no campo, em 2000, era de 1824 unidades, enquanto em 2009, esse número passou para 693 unidades com uma redução de quase 70%. Já as escolas no meio urbano passaram por pequeno aumento nos mesmos anos conforme tabela 3.

Tabela 3 - Estabelecimentos de ensino de 2000 a 2009 do Estado de Goiás

Ano e número de estabelecimentos de ensino rural e urbano										
Localização	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Urbano	3.436	3649	3.716	3.714	3.721	3.711	3728	3.613	3.676	3.763
Rural	1.824	1485	1244	1.146	1.041	931	863	785	755	693
Total	5.260	5.134	9.960	4.860	7.762	4.642	4.591	4.398	4.431	4.453

Fonte dos dados: INEP-Sinopse estatística- 2000 a 2010 Organização: Francilane E. de Souza

Dentre esse quantitativo de escolas no campo, as pesquisas de campo realizadas na Secretaria Estadual de Educação, permitem considerar que as unidades escolares sob a responsabilidade do Estado de Goiás, no ano de 2009, somavam-se 93, com 13.479 alunos e, aproximadamente, 760 docentes. Variando de uma a oito, essas escolas estavam distribuídas em 59 municípios e espacializadas em áreas rurais. Do universo de todas as escolas, cinco estavam em áreas quilombolas, seis estão em aldeias indígenas e 14 em assentamentos. Já no ano de 2010, este quantitativo de escolas aumentou sendo 147 escolas com um total de 17.123 alunos. Estas variavam de uma a oito escolas e estavam

⁶ O “no campo” se refere à localização.

especializadas em 75 municípios, destas escolas, 11 estavam em assentamentos, duas em aldeia indígena, quatro em áreas quilombolas

Essa pesquisa de campo também nos permite assegurar que no ano de 2009, 601 unidades escolares no campo estavam sob a responsabilidade do município ou de iniciativas privadas. Em entrevista com a Assessora Técnico-Pedagógica da Superintendência Básica de Ensino do Estado de Goiás, responsável pelas escolas estaduais no campo, ficou claro que, desde a década de 1980, tem havido uma significativa redução no número de escolas no campo em função do êxodo rural e do fechamento de escolas que estão situadas no campo.

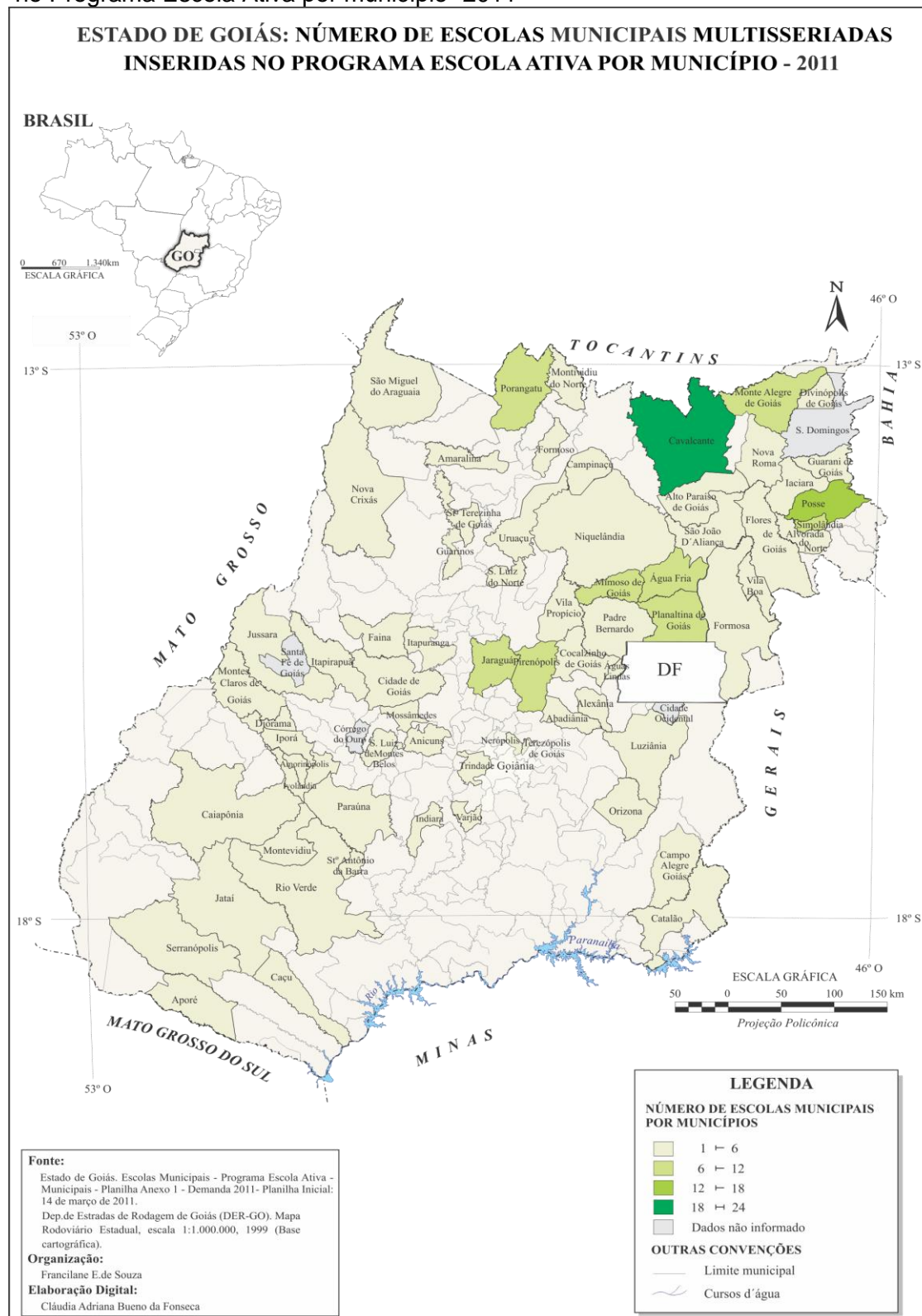
Dentre as modalidades de sistema ensino no Estado de Goiás temos também as escolas multisseriadas, ou seja, em uma mesma classe estavam reunidas várias séries. Assim, os alunos, independente da adequação da série à idade, compartilhavam as mesmas classes, logo, compartilhavam as mesmas aulas e também os conteúdos dessas diversas séries em uma só classe.

Nesse contexto, no Estado de Goiás, é possível contabilizar as escolas multisseriadas que se inseriram no Programa Escola Ativa no ano de 2011, essas são, aproximadamente, 303 escolas com 6.418 alunos. Deste total de escolas, 281 estão sob a responsabilidade dos Governos municipais e especializadas em 73 municípios, conforme mapa 5.

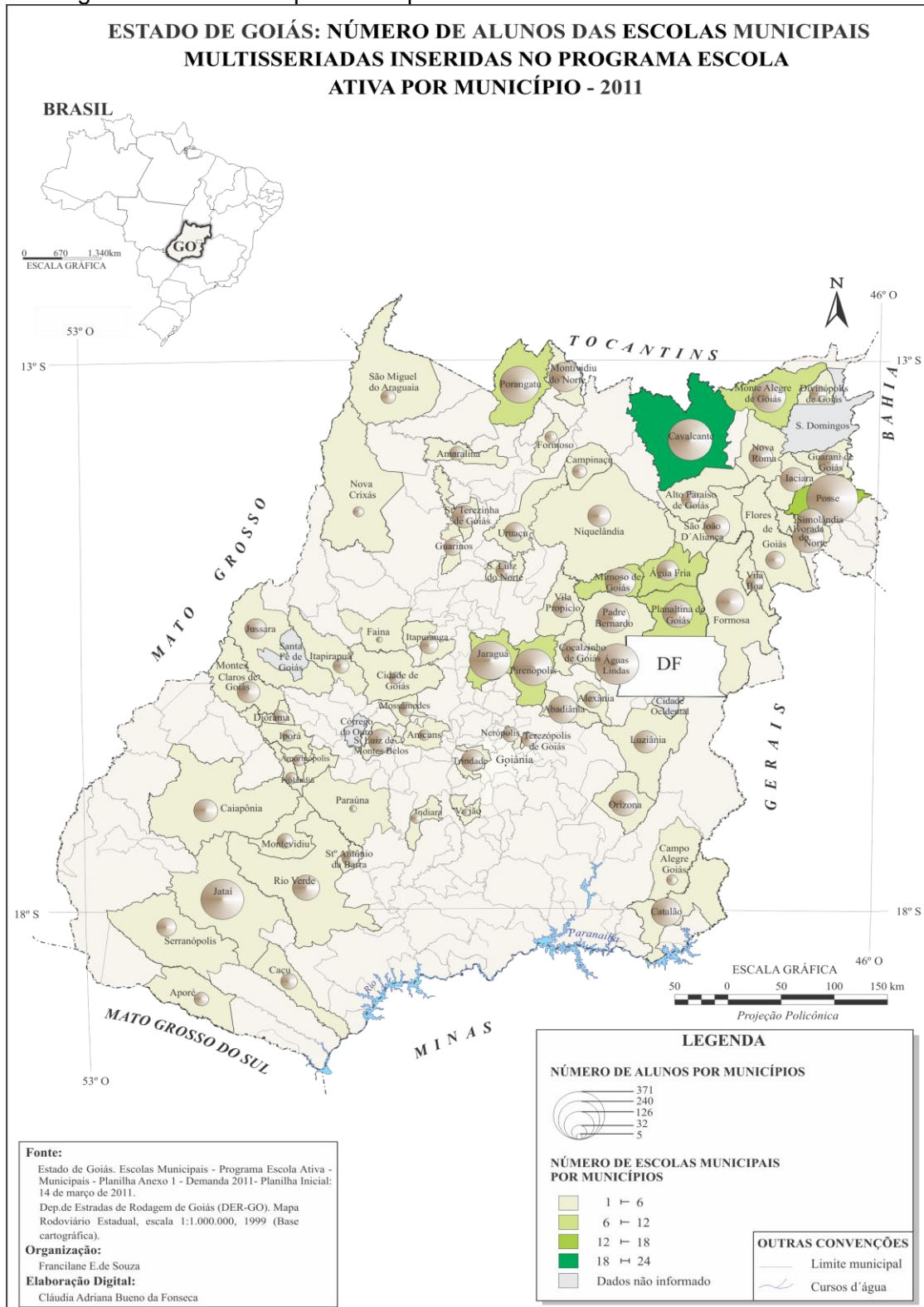
Nessas escolas multisseriadas sob a responsabilidade dos municípios, estão matriculados 5.750 alunos (Mapa 6) de 1º ao 5º ano, distribuídos em 429 turmas e sob a regência de 419 professores. Já as escolas multisseriadas sob a responsabilidade do Governo do estado contabilizam 22 instituições escolares, especializadas em 17 municípios (Mapa 7). Nessas, estão matriculados 668 alunos (Mapa 8) de 1º ao 5º ano, distribuídos em 50 turmas sob a regência de 50 professores.

Contudo, esse quantitativo de escolas somente as escolas multisseriadas é que estão inscritas no programa escola ativa, sendo que, no ano de 2011, houve a saída de 45 escolas multisseriadas municipais desse Programa, assim, o número de escolas municipais com o sistema multisseriado subiria para 326 instituições escolares.

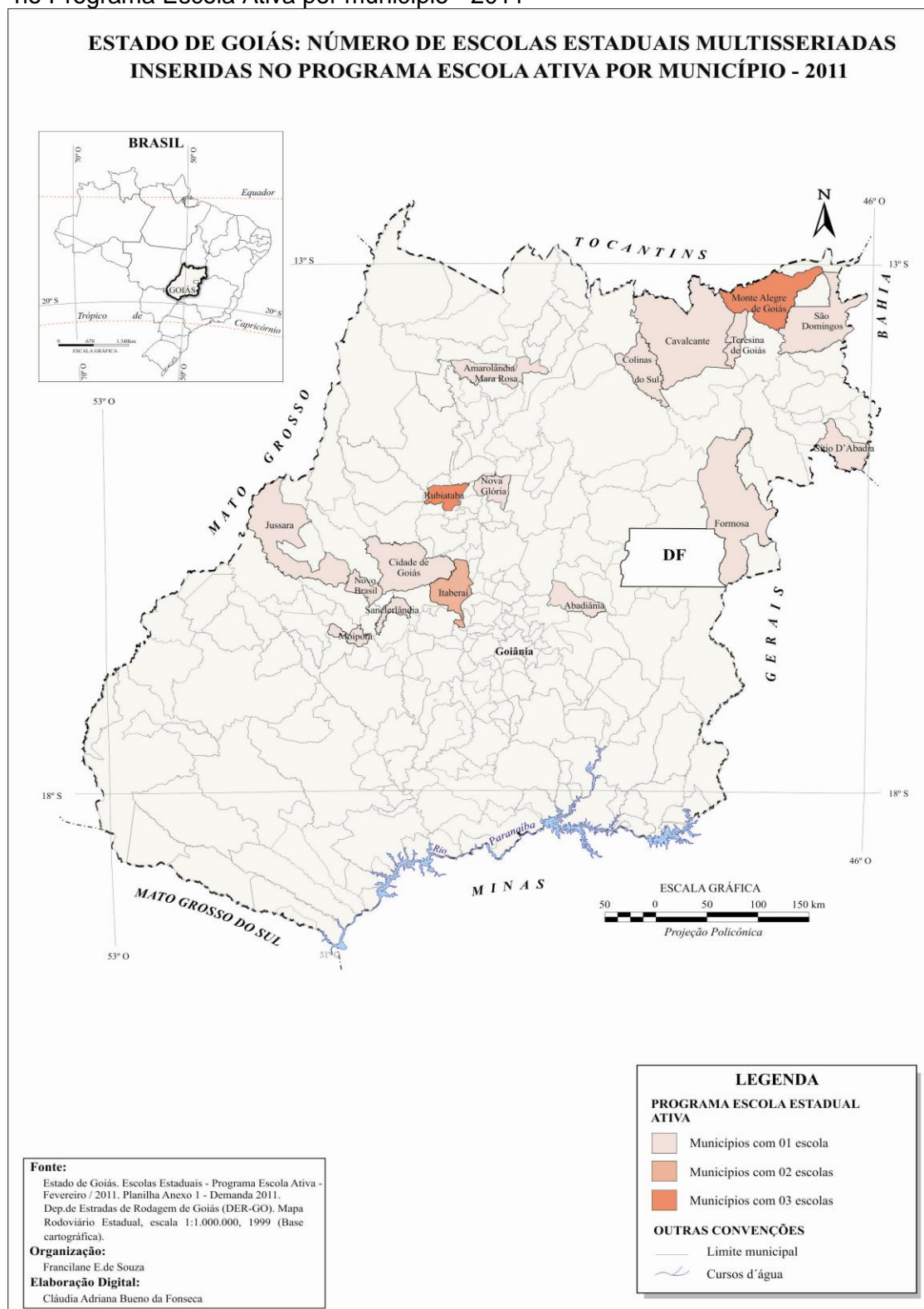
Mapa 5 - Estado de Goiás número de escolas municipais multisseriadas inseridas no Programa Escola Ativa por município- 2011



Mapa 6 - Estado de Goiás - número alunos nas escolas municipais multisseriadas inseridas no Programa Escola Ativa por município- 2011



Mapa 7 - Estado de Goiás - número de escolas estaduais multisseriadas inseridas no Programa Escola Ativa por município - 2011



Já as escolas estaduais que saíram do Programa Escola Ativa contabilizaram três, assim, podemos destacar que também o número de escolas subiram para 25 totalizando 351 escolas. Devemos lembrar que, com certeza, no Estado de Goiás existem outras escolas em sistema multisseriado, pois a adesão ao Programa Escola Ativa é facultativa.

Nessa perspectiva, vale relatar que as escolas multisseriadas vêm sendo alvo de críticas por vários motivos, dentre eles, podemos relacionar:

- ✚ reunir em uma única classe alunos de várias séries;
- ✚ precariedade na estrutura física das escolas;
- ✚ os professores acumulam outras atividades além da sala de aula como a preparação da merenda e a gestão da escola;
- ✚ falta de qualificação específica para trabalhar com o multisseriamento.

É importante relatar que muitos países da Europa, com destaque para a Espanha, adotam o multisseriamento, e vêm obtendo resultados significativos, pois ao contrário do Brasil, as escolas, no meio rural, apresentam ótima estrutura física, além de professores capacitados para atuar com o multisseriamento

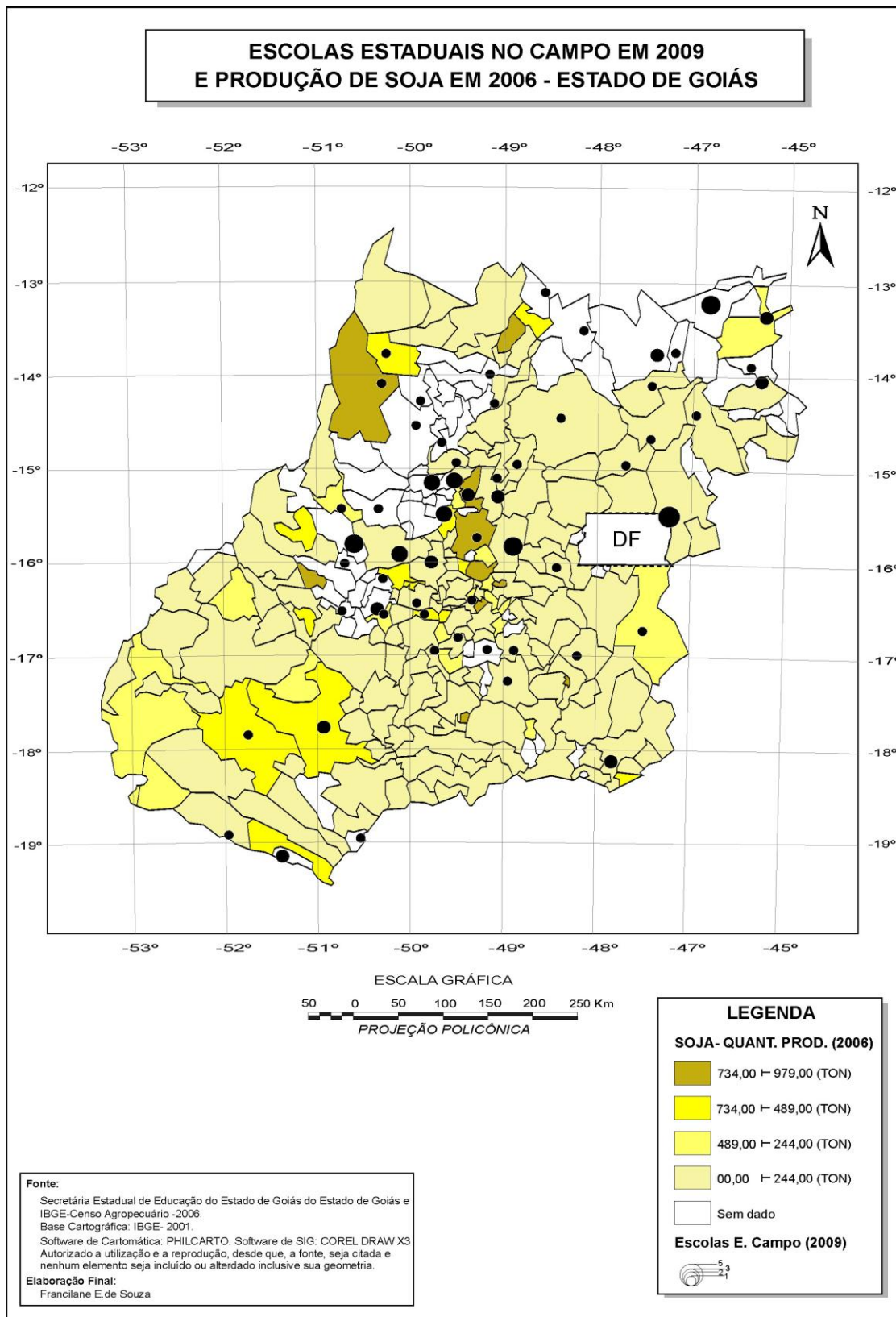
Nesse contexto de ausência de um banco de dados sobre as escolas estaduais, municipais e privadas no campo, em décadas anteriores, observamos que esse fato dificulta a realização de um balanço exato sobre a diminuição ou aumento dessas escolas, mas podemos assegurar que essa diminuição é o legado de políticas e programas voltados para a consolidação do agronegócio, ligado a grãos, no Estado de Goiás.

O avanço do território do agronegócio e a diminuição das escolas no campo

No Estado de Goiás, foi na década de 1990 que se estabeleceu a conflitualidade entre camponeses e agronegócio, e, na expansão do território desse último, percebe-se, conforme mostra o mapa 9, que, no ano de 2009, nos municípios, no Estado de Goiás, em que a quantidade de soja produzida é superior a 742 toneladas, há pouca ou nenhuma presença de escolas estaduais no campo.

As escolas estão situadas, em sua maioria, nos municípios em que a produção de soja não ultrapassa 242 toneladas (Mapa 9).

Mapa 9- Escolas Estaduais no campo em 2009 e produção de soja em 2006 – Estado de Goiás



Elas se concentram em áreas de alta produtividade de leite e criação de galináceos, ou seja, as escolas estão em áreas com predomínio do campesinato.

Essa expansão do território do agronegócio demonstra, também, a desterritorialização do campesinato, a redução das relações campesinas e do modo de vida camponês. Além desses fatores, outros se estabelecem como agravantes da situação. Um deles é que o agronegócio está atrelado, principalmente, ao grande produtor capitalista, que é caracterizado por estabelecer sua moradia na cidade, logo, seus filhos estudam em escolas localizadas nas áreas urbanas.

Menos comuns, mas cada vez mais crescente, são também aqueles que constituem propriedades em vários estados, estabelecendo um território em rede. Além disso, essas propriedades são altamente mecanizadas, o que demanda um número reduzido de trabalhadores rurais. Isso acarreta a redução do número de alunos camponeses, e, por esta razão, no fechamento de escolas no campo.

A redução das escolas no campo tem resultado em drásticas consequências para o camponês que resiste no território da soja. Tem-se alto índice de analfabetismo no campo do Estado de Goiás⁷, como já explicamos em Ribeiro e Souza (2006). Prova disso é que, em 2002, 18,59% da população rural era analfabeta. Para a população urbana, esse quantitativo era menos da metade: 9,32%. Nesse processo, não são apenas unidades que se fecham, mas se fecha também um dos elementos principais para a recriação do campesinato, a educação no/do campo.

O fechamento dessas escolas no campo tem culminado também no transporte de alunos que moram no campo para as escolas situadas nas áreas urbanas dos municípios conforme tabela 4.

Tabela 4 - Alunos da educação básica transportados para escolas em 2009 pelo Estado e pelo Município – Estado de Goiás.

Alunos do meio rural transportados para escolas da cidade				
Federal	Estado	Municípios	Privado	Total
3	31.026	31.941	945	63.915

Fonte dos dados: INEP- Sinopse Estatística - 2009 Organização: Francilane E. de Souza

⁷ A população total de Goiás, em 2002, era de 5.210.335 sendo, 4.618.320 considerada urbana e 615.025 rural.

Outro fato que nos chama a atenção é que o número de alunos transportado do campo para as escolas estaduais da cidade (31.026) é maior que o número de alunos (13.479) que moram no campo e estudam em escolas estaduais no campo. Esses dados são preocupantes, pois os alunos passam a maior parte de sua vida em escolas que desconhecem a sua realidade deles e, assim, ficam desestimulados para frequentar as escolas.

Além disso, em 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou, por meio de sinopse estatística, que, no Estado de Goiás, 231 escolas situadas na cidade compunham as escolas com alunos transportados do campo para a cidade. Esse número é preocupante, pois, nessas escolas, é comum os alunos camponeses serem vítimas de preconceitos, pois o pensamento, representado pela sociedade, cujo ideal de vida é o urbano, não vislumbra campo e a cidade como particularidades que compõem um todo e que formam o espaço.

Nas instituições escolares urbanas, notadamente, aquelas situadas em municípios com forte participação do agronegócio, os camponeses têm sido percebidos como símbolo do atraso, tachados de “caipiras”, “jeca tatu” e representados, nos instrumentos de ensino, como livros didáticos e atividades culturais (ex: festas juninas), por estereótipos de pessoas mal vestidas e desajeitadas, em vez de serem retratados na sua singularidade, na sua particularidade. Esses fatos contribuem para os alunos camponeses perderem a identidade com o seu território e buscarem o espaço urbano para fixarem, definitivamente, sua moradia, contribuindo para o esvaziamento do campo.

Outro fato preocupante é o avanço do território imaterial do agronegócio sobre as escolas no campo. Nesse movimento, observa-se que as escolas tendem a trabalhar com uma pedagogia em que o campo é visto apenas como território da produção capitalizada. Essas unidades de ensino apenas contribuem para enfraquecer a identidade que o camponês tem com o seu território, a qual lhe propicia ver o campo como espaço de produção de vida.

Por outro lado a luta pela terra tem impulsionado a presença de escolas nos municípios em que estão territorializados os assentamentos (Mapa 10), o que é de

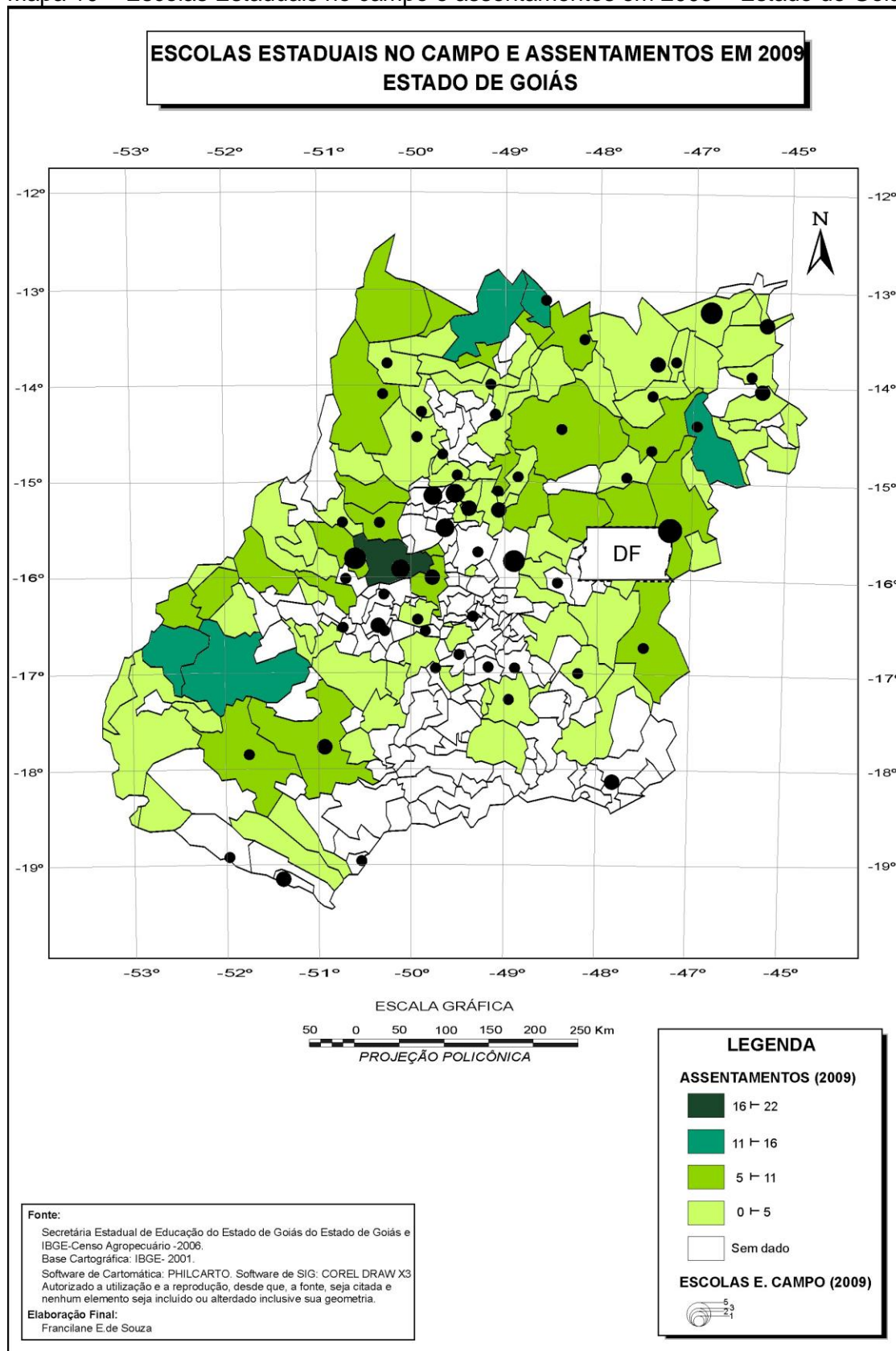
suma importância para a consolidação da educação no/do campo. Nesse aspecto, no Estado de Goiás o município de Formosa, por exemplo, sobressai com maior número de escolas estaduais no campo. Entre elas, cinco escolas iniciaram-se no processo de acampamento e consolidaram-se como escolas estaduais, ligadas aos assentamentos nesse município. O município de Mundo Novo também conta com uma escola em área de assentamento.

Esse fato é visto como vitória para os camponeses que enfrentaram a luta pela terra, pois é comum os governos estaduais transferirem o alunado para outra escola no campo ou para a cidade, em vez de reconhecerem e institucionalizarem as escolas de acampamentos. Mas constata-se que, nos últimos anos, as escolas nos assentamentos vêm sendo reconhecidas como necessárias ao Estado de Goiás, pois

[...] foi criada uma comissão pela Secretaria Estadual, juntamente com membros dos Movimentos dos Sem Terra (MST), que desenvolveu o projeto “Escola de Acampamento”. A modalidade foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação no primeiro semestre do ano de 2005. (RIBEIRO; SOUZA, 2006, p.148)

O Plano Estadual de Educação de Goiás destinou um capítulo à Educação do Campo. Isso revela que a educação no/do campo tornou-se um assunto emergente. Além disso, foram constituído, no estado, o Comitê Executivo de Educação do Campo do Estado de Goiás, com representações do Ministério da Educação, da União dos dirigentes Municipais de educação, do Conselho Estadual de Educação; a Secretaria Estadual de Agricultura, do Instituto Nacional de Reforma Agrária, da Universidade Estadual de Goiás, da Universidade Federal de Goiás, do Sindicato dos Trabalhadores de Educação de Goiás, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Goiás, dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, dos Movimentos dos Pequenos Agricultores, do Movimento dos Atingidos por Barragens, das Escolas Família Agrícolas, da Comissão Pastoral da Terra, do Movimento de Luta pela Terra.

Mapa 10 – Escolas Estaduais no campo e assentamentos em 2009 – Estado de Goiás



Essas ações estimulam a formação e o fortalecimento de escolas no/do campo no Estado de Goiás, as quais fortalecem política e, pedagogicamente, o camponês na disputa territorial.

O papel da escola no/do campo no Estado de Goiás para o fortalecimento do campesinato

A escola é um dos instrumentos de existência do campesinato, visto que ela, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade que detém o poder. Em vista disso, ela não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente, muito pelo contrário, é um instrumento político.

É também no espaço escolar formal que se preparam indivíduos para a sociedade e nessa circunstância, a educação pode tornar-se importante meio de controle social. Concordamos com Gutiérrez (1988), quando argumenta que “desde os professores até o desenvolvimento curricular, desde a seleção de livros de texto até as metodologias utilizadas, toda a prática pedagógica, enfim, está impregnada e saturada da ideologia dominante”. É nesse contexto que, no Estado de Goiás, manter o controle da escola ou eliminá-la tem sido uma constante no campo.

Diante dessa reflexão, insurgem alguns questionamentos: qual projeto de campo queremos? Que tipo de escola se faz necessária para o campo no século XXI? Que escola se faz necessária para o fortalecimento do campesinato? Qual o papel da escola diante da disputa territorial no campo?

Refletindo sobre o primeiro questionamento, ressaltamos que a constituição do tipo de escola eleita para o campo está atrelada ao tipo de campo, e, também, ao modelo de cidade que queremos. É nesse momento que poderemos reconhecer e eleger o campo como espaço de produção de vida. Sendo a escola reflexo da sociedade, é impossível uma escola do campo em um espaço cujos principais valores estejam ligados somente à dimensão econômica. Assim, para a reflexão sobre o tipo de projeto de campo que queremos, todas as dimensões devem ser consideradas, ou seja, a dimensão cultural, a econômica, a política, a social etc..

Quanto ao segundo questionamento, lembramos que, no século XX, havia o anseio de que a escola no campo fixasse o homem no campo e que, também, impulsionassem no campo as novas técnicas “ditas” modernas. Era o campo visto apenas pela dimensão econômica. Essa visão era marcante também no Estado de Goiás, o que pode ser constatado em Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, no ano de 1942. Nesse congresso, o professor do Liceu de Goiás, Vitor Coelho de Almeida, apontou que

[...] os nossos roceiros desconhecem ou menosprezam a lavoura mecânica, pela rotina herdada do silvícola. [...] o professor rural a quem competiria pôr um dique a essa faina destruidora ensinada pelo selvagem, não está, pois correspondendo às mais prementes necessidades do ensino e da educação social e econômica dos nativos das regiões agrícolas (ALMEIDA, 1942, p.318).

No século XXI, pensar uma escola ligada apenas ao viés econômico é negar a existência da maioria dos sujeitos que fazem parte do campo. É negar o campesinato e contribuir para o fortalecimento do agronegócio.

Assim, que escola se faz necessária para o fortalecimento do campesinato? *A priori* enfatizamos que é primordial que ela seja estruturada por meio de um projeto que congregue os anseios dos camponeses. Para isso, é imperioso, dentre outros requisitos, considerar que: não é possível a execução de um projeto ligado à educação do campo realizando apenas uma transposição da escola urbana para o campo; é preciso analisar primeiro o espaço em que o sujeito principal da escola está inserido para, só depois se pensar em outros elementos políticos e pedagógicos. Desse modo, pode-se construir um Projeto Político e Pedagógico (PPP) voltado para os camponeses. Nesse contexto, o tipo de escola que fortalecerá o camponês é aquele pensado e realizado com, ou, por eles. Essa é a escola para o campesinato e do campesinato como instrumento político de suma importância para o camponês na disputa territorial no campo.

Por fim, podemos considerar que a desterritorialização do campesinato no Estado de Goiás é o legado dos vários programas voltados para a agricultura capitalista. Nessa conjuntura, o Estado de Goiás, desde a década de 1980, vem ampliando sua participação na produção nacional de grãos. Na década de 1990, por

vários anos, o estado manteve o quinto lugar no *ranking* de produção de grãos e, a partir de 2000, ocupou o quarto lugar, posição que vem ocupando já há alguns anos.

Como o sudoeste Goiano foi o escolhido para ser o palco da consolidação do agronegócio, percebe-se que é justamente nesse território que houve intensa redução do campesinato. Essa microrregião vem liderando no *ranking* ligado à produção de grãos no Estado de Goiás com quase 45% da produção total.

Esse processo de acelerado crescimento econômico, ligado à produção de grãos e à consolidação do agronegócio, atrelado à produção capitalista no campo, implicou a diminuição de vários outros instrumentos que propiciavam a recriação do campesinato.

O agronegócio fortaleceu-se com a criação de várias indústrias e agroindústrias voltadas para ele. Dentre elas, destacam-se a Perdigão Alimentos, Sementes Selecta, Unilever *Bestfoods* Brasil e a Cargil Agrícola.

Nessa disputa entre o território do agronegócio e o território camponês no Estado de Goiás, restaram dois caminhos para a existência dos camponeses: entregar suas terras para o capital ou resistir e se recriar. Os camponeses vêm reagindo e se recriando a partir da luta pela terra e se reterritorializando por meio dos assentamentos no Estado de Goiás. Desse modo, se, em 2005, o número de assentamentos estava próximo de 180 mil, em 2009, esse número dobrou. Além disso, o número de famílias assentadas, que era de, aproximadamente, sete mil, quase que triplicou em 2009. Já em 2011 o INCRA anunciou que nesse ano “existem 287 assentamentos criados e 14.750 famílias de trabalhadores rurais assentadas pelo INCRA”. O INCRA destacou também que “A maioria dos assentamentos da reforma agrária criados pelo Incra em 78 municípios goianos nos últimos 25 anos está nas regiões Oeste e Norte do Estado”. (BLOG DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA, 2011, p.1)

É nesse contexto de resistência e recriação dos camponeses que a escola no/do campo no Estado de Goiás vem sendo reivindicada. Nessa sequência, as escolas sempre estiveram presentes nos acampamentos, pois os movimentos de luta pela terra perceberam que ela, como instituição social, sempre cumpriu os objetivos políticos na sociedade, pois a escola não é um aparelho neutro do estado.

Muito pelo contrário, ela é reflexo da política e da ideologia dos grupos dominantes no Brasil.

Fato é que, diante do movimento camponês de luta pela terra, o agronegócio vem encontrando dificuldades para se expandir. Diante disso, cabe às escolas no campo um papel fundamental para fortalecer o campesinato. Para isso, a educação do campo deve ser eleita como teoria e *práxis*. Nesse propósito, faz-se necessária a ampliação das políticas públicas de estado ligadas à Educação *do/no* Campo.

Por conseguinte, no capítulo a seguir, apresenta-se o processo de luta pela terra no município de Goiás, que culminou na reivindicação e formação das escolas no meio rural desse município.

Na luta pela terra se reafirma as formas de produção da existência, se dá um novo enraizamento social e cultural, base de todo processo educativo e formador (ARROYO, 2004, p. 98).

4 ACAMPAMENTOS, ASSENTAMENTOS E A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA: DA LUTA PELA TERRA À ESCOLAS NO/DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE GOIÁS

A educação formal no campo, do município de Goiás, até meados da década de 1980, limitou-se às escolas isoladas formadas, geralmente, em fazendas e povoados. Essa era, e, em algumas escolas desse município, ainda é caracterizada pelo ensino multisseriado.

Nessas escolas, foi muito comum os professores assumirem, também, a função de merendeira, secretária e diretora. Muitas dessas escolas - conforme, entrevista realizada no mês de outubro com os professores da Escola Vale do Amanhecer, que foram professores dessas escolas- foram formadas por iniciativa dos camponeses, que consideravam a educação formal como essencial para seus filhos. Esses sujeitos eram privados do ensino formal, pois não havia escolas no campo ou estavam muito distantes dos centros urbanos, o que os levou a essas iniciativas.

Em meados 1980, com a eclosão dos movimentos de luta pela terra no município de Goiás, o campo, nesse município, passou a ter uma nova dinâmica. Foram assentadas mais de 600 famílias, aumentando a demanda por escolas no campo. Como já foi mostrado no capítulo anterior, a preocupação com o ensino formal no campo já existia no momento do acampamento nesse município. Era comum encontrar escolas improvisadas nesses territórios de luta.

Além disso, a perspectiva de estudar em escolas na cidade estava em conformidade com o que almejavam os camponeses desse município, pois, segundo os depoimentos de uma assentada do Projeto de assentamento Mosquito -Mirian de Souza Costa Rodrigues-, houve muitos inconvenientes no fato de os alunos terem que se deslocar para ter acesso ao ensino formal na cidade. Dentre esses, ela destacou: a baixa frequência dos alunos nas aulas, pois muitos deixavam de ir à aula para ficar na praça central da cidade ou realizavam outras atividades; o transporte era precário e colocava a vida dos alunos em risco de morte; os alunos passavam longas horas no percurso do transporte de ida e de volta para as escolas. Ainda, eles se privavam de almoço e dos momentos familiares, além de a família

ficar sem a ajuda nas atividades diárias realizadas nas propriedades; também muitos alunos se queixavam das constantes discriminações sofridas pelos colegas de classe, que os apontavam como roceiros. Esses e outros fatores levaram os camponeses a reivindicar uma educação formal no campo. Eles queriam uma escola que estivesse localizada no campo.

Nessa direção, foram formadas as escolas no campo, como as escolas municipais polo denominadas de Holanda, Vale do Amanhecer, Terezinha de Jesus Rocha e Olympya Angelica de Lima. Destas, duas estão situadas em assentamentos e duas em povoados. Nessa situação, encontra-se, também, a Escola Família Agrícola, titulada de Escola família Agrícola de Goiás (EFAGO), que foi constituída por uma associação fundada e dirigida pelos camponeses oriundos da luta pela terra, que queriam não só uma escola que estivesse no campo, mas que também valorizasse a identidade camponesa, enfim, eles reivindicavam uma escola do campo.

Percebe-se, assim, que a educação formal que se consolidou no campo do município de Goiás é fruto da luta pela terra nesse município, e, nesse processo, houve a participação de instituições como a Comissão Pastoral da Terra, que auxiliou não só no processo de luta pela terra, mas que também esperou na formação da Escola Família Agrícola de Goiás. Nesse contexto, apresentamos, neste capítulo, uma breve reflexão sobre o processo de luta pela terra, com foco nas experiências vivenciadas pelos assentados do Assentamento Mosquito -considerando que ele foi o primeiro-, assim como a participação da CPT Goiás nesse processo de luta pela terra, que culminou a reivindicações e implantação de escolas no campo do município de Goiás.

4.1 A luta pelas terras no município de Goiás impulsionando a formação de assentamentos e de escolas no campo

A luta pela terra, no município de Goiás, iniciou-se na década de 1980, entretanto foi no princípio da década de 1990 que se deu sua intensificação, o que levou esse município a se destacar na luta pela terra no Estado de Goiás, impulsionando a recriação do campesinato.

Até a década de 1980, havia forte concentração de terras nas mãos de algumas famílias oligárquicas no município de Goiás. O quadro 1 apresenta uma relação por ordem numérica na proporção da quantidade de terras das principais famílias que detinham os grandes espaços latifundiários no município de Goiás.

Quadro 1 - Famílias que detinham o monopólio das terras no município de Goiás em 1980

Nome das famílias	Áreas pertencentes às famílias (ha)
Total	23.010,37
1 – Cunha	5.834,595
2 – Alencastro	5.250,268
3 – Berquó	2.601,000
4 – Costa	2.559,436
5 – Godim	1.618,945
6 – Caiado	1.538,844
7 – Camargo	1.325,098
8 – Machado	1.68,860
9 – Oliveira	1.113,320

Fonte: SILVA, Edson Batista da. 2006.

A família que possuía o maior número de terras no município de Goiás era a família Cunha, contudo a primeira família que passou por um processo de desterritorialização de suas terras foi a família Berquó.

Nesse território -em que predominava a concentração de terras-, a luta pela terra se consolidou a partir da formação do Projeto de Assentamento denominado de Mosquito. Vários trabalhadores rurais, agregados, dentre outros sujeitos, que sitiavam o campo e a periferia da cidade, acamparam nas terras da família Berquó.

Esses sujeitos passaram por um período de luta árdua e sofrida em busca da territorialização dos assentamentos. Ou seja, foram eles que iniciaram o processo de formação dos assentamentos no município de Goiás, até chegar à atual formação dos 22 assentamentos, com uma área de, aproximadamente, 24.458,6 ha e 667 famílias assentadas, conforme quadro 2 e mapa 11.

Cautelosos e articulados, a ocupação da fazenda mosquito só ocorreu após os acampados constatarem que havia irregularidades na documentação das terras junto ao IDAGO (Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás). Sobre esse fato Silva acrescenta:

A formação inicial do grupo que ocupou a Fazenda Mosquito aconteceu num clima de “desconfiança” e “medo” por parte dos camponeses expropriados. Agrupar-se com o intuito de evitar a ocupação de terras “alheias”, para os camponeses que quase sempre trabalhavam

como empregados rurais, subordinados e expropriados do direito à reprodução de sua identidade, significava a possibilidade de “tornar-se dono”(SILVA, 2003, p.115)

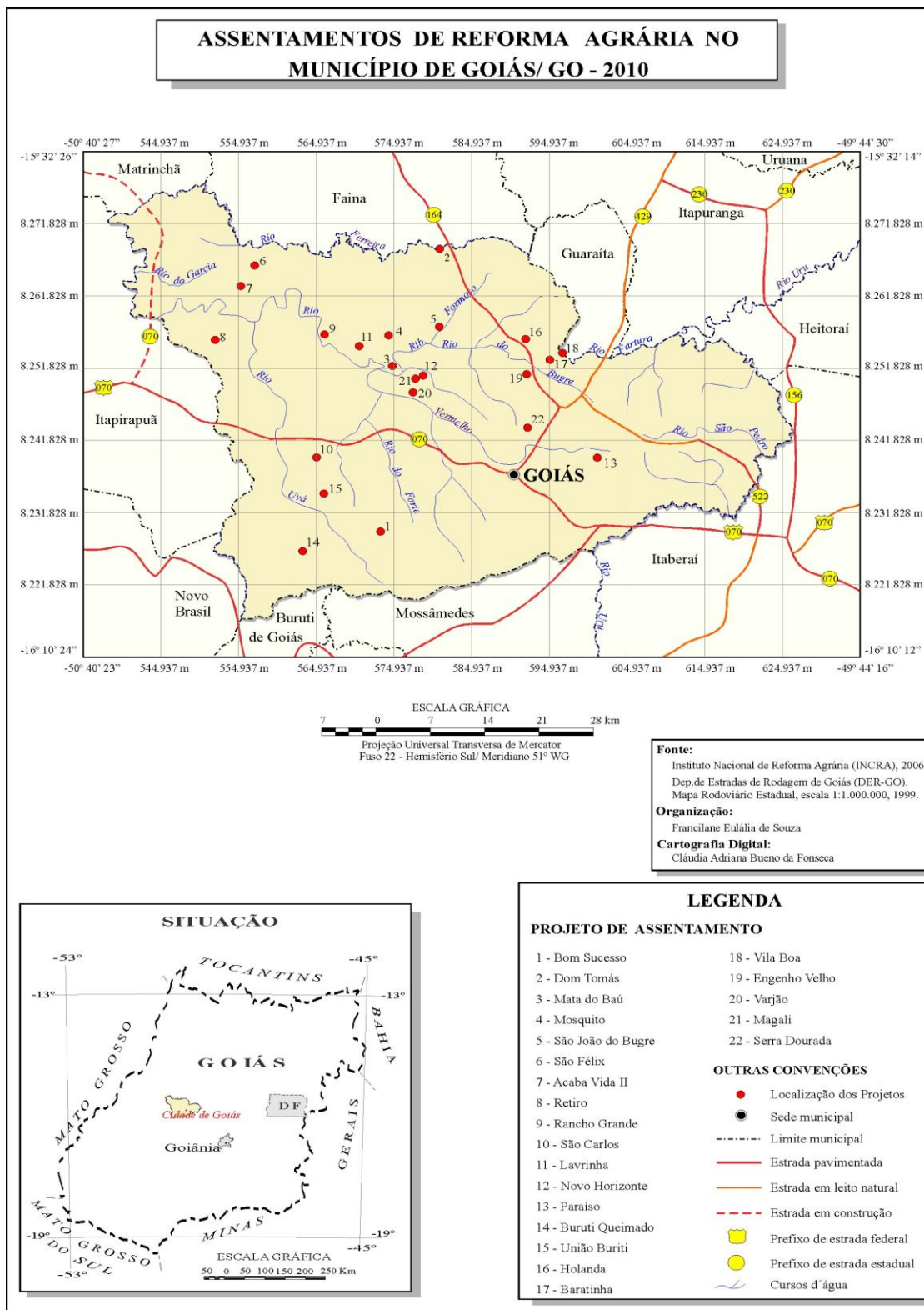
Quadro 2 - Projetos de Reforma Agrária no município de Goiás – 2006

Nome do Projeto de Assentamento	Forma de obtenção da terra	Estágio de implementação	Área (ha)	Nº de Famílias assentadas	Data	Famílias irregulares(n . e %)
1 – Mosquito	desapropriação	Consolidado	1.890	43	7/10/1986	21% - 9
2 - São João do Bugre	desapropriação	em estruturação	455	9	25/04/1988	44,5% - 4
3 – Acaba Vida II	desapropriação	Consolidado	272	4	03/09/1991	75% - 3
4 – Retiro	desapropriação	Consolidado	760	23	03/09/1991	NI
5 - São Carlos	desapropriação	Consolidado	5.834	156	06/02/1995	42,3% - 66
6 – Lavrinha	desapropriação	Consolidado	711	28	06/02/1995	50% - 14
7 - Mata do Baú	desapropriação	em consolidação	1.576	38	09/04/1996	36,6 -14
8 – Novo Horizonte	desapropriação	em consolidação	986	22	16/05/1996	54,5% - 12
9 - Bom sucesso	desapropriação	em consolidação	1.538,8	30	30/05/996	43%- 13
10 – Paraíso	desapropriação	em consolidação	1.215	38	14/10/1996	13% - 5
11 - Buriti Queimado	desapropriação	em estruturação	1.197	26	07/11/1996	38,5% - 10
12 - União Buriti	desapropriação	em consolidação	1.202	22	07/11/1996	13,6% - 3
13 – Holanda	desapropriação	em consolidação	1.346	31	30/12/1996	32,3% - 10
14 - Baratinha	desapropriação	em consolidação	748,09	15	02/10/1997	6,7% - 10
15 - Vila Boa	desapropriação	Criado	793,224	13	17/10/1997	NI
16 – Engenho Velho	desapropriação	em estruturação	1.168,8	30	09/12/1997	16,6% - 5
17 – Varjão	desapropriação	Criado	1.088,8	19	05/03/1998	68,4% - 13
18 - Serra Dourada	Doação	Criado	225,5	15	04/11/1999	26,7% - 4
19 - São Felipe	desapropriação	Consolidado	674	13	29/12/2000	NI
20 - Rancho Grande	desapropriação	Consolidado	800	21	29/12/2000	28,6% - 6
21- Magali	desapropriação	em consolidação	423,2	8	08/11/2002	25% - 2
2 2 - Dom Tomas	desapropriação	em criação	2.345	63	03/2005	NI
Total			27.249.39	667		30.4% - ou 203 famílias

NI: Não informado

Fonte: SOUZA, F. E. de, et al. Do assentamento mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás. 2006. (Relatório de Pesquisa)

Mapa 11 – Assentamentos do município de Goiás- 2010



No dia 01 de maio de 1985, aconteceu a primeira ocupação da "fazenda" São Sebastião do Mosquito com uma área de 1890 ha, por 23 famílias. “A reação do latifundiário que se dizia proprietário da terra e da justiça local, foi imediata, em apenas uma semana depois, no dia 08 de maio de 1985, eles foram despejados e ficaram acampados em frente à Prefeitura de Goiás”. (PESSOA, 1999, p. 95).

Sobre esse momento, foi constado que:

A persistência daquelas famílias encorajou outros sem terras, que juntaram-se a elas. No dia 30 de junho, fizeram a segunda ocupação da Fazenda Mosquito, desta vez, com 56 famílias, sendo novamente despejados no dia 08 de agosto, numa ação que envolveu oitenta policiais militares. A partir daí, acamparam no areroporto antigo da cidade de Goiás (SOUZA et. al. 2006, p.7).

Entretanto, devido à demora de providências por parte das autoridades, as famílias decidiram mudar de tática e, buscando uma forma de sensibilizar a sociedade para o problema, decidiram acampar na Praça Cívica, no centro de Goiânia, conforme fotografia 6 e 7, exigindo uma posição do INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária) e do governador do Estado de Goiás. Toda essa mobilização foi realizada com amplo apoio moral jurídico e econômico, da Comissão Pastoral da Terra, segundo os assentados.

Fotografia 6 - Acampados do Mosquito na Praça Cívica de Goiânia - 1985



Autor: Desconhecido, Goiânia – 1985

Fotografia 7 - Acampados do Mosquito na Praça Cívica de Goiânia - 1985



Autor: Desconhecido, Goiânia – 1985

A fazenda foi desapropriada no dia 07 de outubro, do ano de 1986, e 43 famílias foram assentadas nessa área, com uma média de 25 à 30 ha cada propriedade. Nas pesquisas de campo realizadas em 2005⁸, verificamos que a causa principal pela busca da terra, segundo os assentados, foi que eles “*desejavam sair da miséria, precisavam sobreviver*”.

Os motivos que levaram os assentados a buscar o município de Goiás foram apontados por eles: “*terra grilada, terra sem documentos, município de maiores possibilidades, quebra do coronelismo*”. A territorialização desses acampados estimulou o resgate da cultura camponesa tendo como resultado o hibridismo identitário.

O tempo de luta e territorialização das famílias foi de, aproximadamente, 2 (dois) anos. Por meio da pesquisa de campo com entrevista padronizada, foi possível categorizar as respostas dos assentados. Eles declararam que esse período foi: “*difícil, momento de partilha, dividir tarefas, aprender a organizar,*

⁸ Essa pesquisa foi realizada no ano de 2005 e 2006 a partir do projeto de pesquisa titulado, Do assentamento mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás - Foram entrevistadas 16 famílias no assentamento Mosquito, o que corresponde a 47% das 34 famílias que permaneceram desde o início do assentamento.

sofrimento, reuniões, participativo, cauteloso". Alguns desses momentos podem ser visualizados nas fotografias 8 e 9.

Fotografia 8 - Momento de laser no acampamento Mosquito -1986



Autora: Miriam de Souza Costa Rodrigues

Fotografia 9 - Momento de mobilização no acampamento Mosquito -1986



Autora: Miriam de Souza Costa Rodrigues

Consolidada a fase de territorialização, num primeiro momento dos acampamentos e, posteriormente, dos assentamentos, outros desafios foram encarados pelos camponeses e, nesse movimento, muitas foram as mudanças. Nesse contexto, quando foi questionado aos assentados sobre as mudanças, eles, responderam: “*liberdade de trabalho, fartura, trabalho para mim, terra para trabalhar, aprendizado em movimentos populares, lugar para mora*”. Houve um assentado que disse “*não ter havido melhora*”.

É oportuno ressaltar que, nesse processo de territorialização camponesa, a identidade com o território foi se formando nesses assentados e, apesar de haver entre eles muitos que viviam na cidade, o campo passou a ter um significado em suas vidas. Esse território passou a ser para eles: “*dignidade, liberdade, fartura, tranquilidade, sossego, calma, sobrevivência, direito à vida, possibilidades de conquistas, reencontro as origens, vida*”. No geral, são expressões positivas, que demonstram que o campo é, acima de tudo, espaço de produção de vida.

No que se refere à situação dos assentamentos ante o INCRA - conforme entrevista realizada no INCRA no dia 30 de março de 2006-, 22 assentamentos foram implantados em terras desapropriadas, sendo que apenas um, o Assentamento Serra Dourada, foi implantado em terras doadas. Segundo os dados do censo agropecuário de 2006, existem 179 propriedades pertencentes aos assentados sem a titulação definitiva, totalizando 6.483 hectares de terras.

Nessa ocasião, como já esclarecido em Souza et al. (2006 p. 11), os assentamentos territorializados no município de Goiás encontravam-se, em 2006, com:

[...] 203 parcelas que estão irregulares, 111 estão sendo homologadas para permanecer na terra, pelas condições de vida camponesa das famílias. As outras 92 parcelas estão em processo de desapropriação das famílias que se dizem proprietárias, mas, que, na realidade, a maioria, utilizam destas como lazer em final de semana, ou para especulação.

Também, nas pesquisas realizadas em 2006 (SOUZA, et al., 2006), verificamos que os assentados tinham dificuldades em permanecer na terra em função de vários fatores como: terras não agricultáveis; falta de recursos; migração dos filhos para cidade, dificuldades em trabalhar os projetos que foram orientados

pelo INCRA, dentre outros fatores. No que se refere às terras não agricultáveis, o Censo Agropecuário de 2006 revelou que 4.241 hectares de terra nesse município eram terras inaproveitáveis para agricultura ou pecuária (pântanos, areais, pedreiras, etc.). O censo também revelou que estas estavam presentes em 309 estabelecimentos agropecuários.

É preciso ressaltar que as vendas de glebas estão sendo realizadas com muita resistência por parte dos assentados que permanecem. Quanto aos fins a que estão sendo utilizadas as propriedades, os assentados declararam que estas estão sendo empregadas em sua maioria, como lazer.

Dentre aqueles que permaneceram nos assentamentos, as principais atividades são a horticultura para subsistência e venda nas feiras do centro da cidade de Goiás, como a feira do setor Aeroporto, a feira do Pequeno Produtor Rural, nas margens do Rio Vermelho, nos domingos, a feira do setor João Francisco e a feira do centro histórico nas quintas-feiras.

Predomina, também, a produção de leite (Fotografia 10), confirmando os dados do Censo Agropecuário de 2006, que revelou que esse município tinha 1.204 (um mil duzentos e quatro) propriedades produzindo leite. A produção de cana, de mandioca, de arroz, de milho; a suinocultura, o gado de corte, a apicultura e a piscicultura são atividades predominantes nos assentamentos.

Fotografia 10 – Aluno assentado tirando leite- 2006.



Autora: RODRIGUES, M. de S. C.

A média de idade dos assentados é de 40 a 60 anos. Isso demonstra idade um pouco elevada da maioria dos assentados, pois, como se sabe, a vida no campo é “dura” e exige disposição, mão de obra forte e saudável, que corresponda às exigências do trabalho. Mesmo assim, os assentados ainda permanecem na luta pela terra. Quando se pergunta se alguns de seus filhos já voltaram para cidade, a maioria informa que quase todos já voltaram para a cidade, por não conseguiram trabalhar ou produzir na terra.

Os graus de instrução dos assentados variam, pois existem cinco analfabetos e dois que se consideram apenas alfabetizados, três concluíram a 1ª fase do ensino fundamental. Apenas um terminou o segundo grau, os demais não concluíram nem o ensino fundamental.

Com relação à renda média das famílias, esta é de um salário e meio, sendo que algumas se dedicam a outras atividades, além das atividades agrícolas. As famílias relatam que já receberam renda superior e que não conseguem mais obtê-la, que as dificuldades encontradas para conseguir financiamentos vão desde a montagem de projetos à inadimplência, à burocracia enfrentada no banco, à falta de informação e até por discriminação com os assentados.

No que se refere à assistência técnica do governo, eles afirmam que *“não tem sido nada boa, pois, dificulta os financiamentos”*. Os assentados acreditam que existe dinheiro para financiar os agricultores, só que as dificuldades são muitas, desde a falta de organização dos assentados até a burocracia existente.

Ao serem indagados sobre qual a perspectiva deles a respeito da reforma agrária, diante do quadro político e social vivido por eles, as expressões mais usadas foram: *“tem esperança, não espera muito, acredita na organização dos camponeses e não do governo, pois vê a reforma agrária ainda como promessa dos políticos”*.

Quando os assentados foram indagados sobre o fato de terem que lutar novamente por terras, 12 famílias responderam que lutariam. Somente quatro famílias disseram que não. Com relação aos problemas sociais que eles vêm enfrentando, os assentados apontaram como sendo os principais a falta de assistência à saúde, a falta de melhores escolas e estradas.

Observa-se que esse assentamento e seus assentados sobrevivem sem uma política direcionada para o potencial agrícola da região e sem uma política de créditos agrícola capaz de atender às suas necessidades.

Ainda é importante ressaltar que, apesar da importância do processo de luta pela terra, ainda existe muita concentração de terras nesse município, pois o Censo Agropecuário de 2006 apontou que, nesse município, havia 1971 estabelecimentos agropecuários com área total de 257.700 mil ha. Deste total, 35% são dos assentados, mas apenas 9% das áreas estão em suas mãos.

A Igreja Católica, por intermédio da Comissão Pastoral da Terra, foi apontada como uma das principais instituições que participaram da luta pela terra nesse município, com visitas e com apoio moral, econômico e jurídico, ajudando na negociação junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

4.2 O papel da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Igreja Católica na constituição do assentamento Mosquito

Os assentamentos do município de Goiás revelam uma particularidade na sua forma de organização da luta pela terra. Eles possuem vínculo, em sua maioria, com a CPT, o que de fato possibilitou uma articulação diferenciada das outras regiões do país, desde o acampamento até o assentamento.

Um sujeito muito presente nesse processo foi Dom Tomás Balduino, sendo ele considerado como o precursor da inserção do discurso libertário da luta pela terra nas missas da região, apoiando, em todos os sentidos, os camponeses.

Em Souza et al. (2006, p.10), salientamos outras ações de Dom Tomás Balduino como:

Segundo os assentados dos assentamentos Serra Dourada e Mosquito, Dom Thomaz conseguiu caminhão para que eles se locomovessem no ato da ocupação e para transportar mudanças nos despejos. Entre outras atividades importantes, ele acompanhou toda a trajetória dos assentamentos na região e faz constantes visitas aos assentados até os dias de hoje.

Pelos relatos dos camponeses assentados, é possível verificar que a participação da CPT nos acampamentos foi muito significativa. Eles explicam que

essa instituição apresentava algumas áreas possíveis para a reforma agrária e mobilizava as reuniões, fazia palestras, orientava os assentados, articulava a arrecadação e a distribuição de comidas, roupas e calçados, principalmente para aqueles que estavam no momento do acampamento.

Comprova-se, assim, o quanto essa instituição foi importante para a consolidação da territorialização camponesa nesse município e, mais que isso, atuou como movimento socioespacial nesse município. Papel que, segundo Elenira de Jesus Souza (2009) vem ocorrendo essencialmente nos Estados do Nordeste, onde a CPT vem atuando como movimento socioterritorial ocupando o quarto lugar (Mapa 12).

Nos questionários aplicados no assentamento Serra Dourada e no assentamento do Mosquito, foi indagado o porquê do interesse da Igreja Católica apoiar os assentados. A maioria dos assentados referiu-se ao lado humano da Igreja no sentido de apoiar e ajudar. Diante do exposto e dos dados espacializados no mapa 8, que comprovam a participação de vários movimentos na luta pela terra no Estado de Goiás, percebe-se que foi a CPT que iniciou o processo de luta nesse estado.

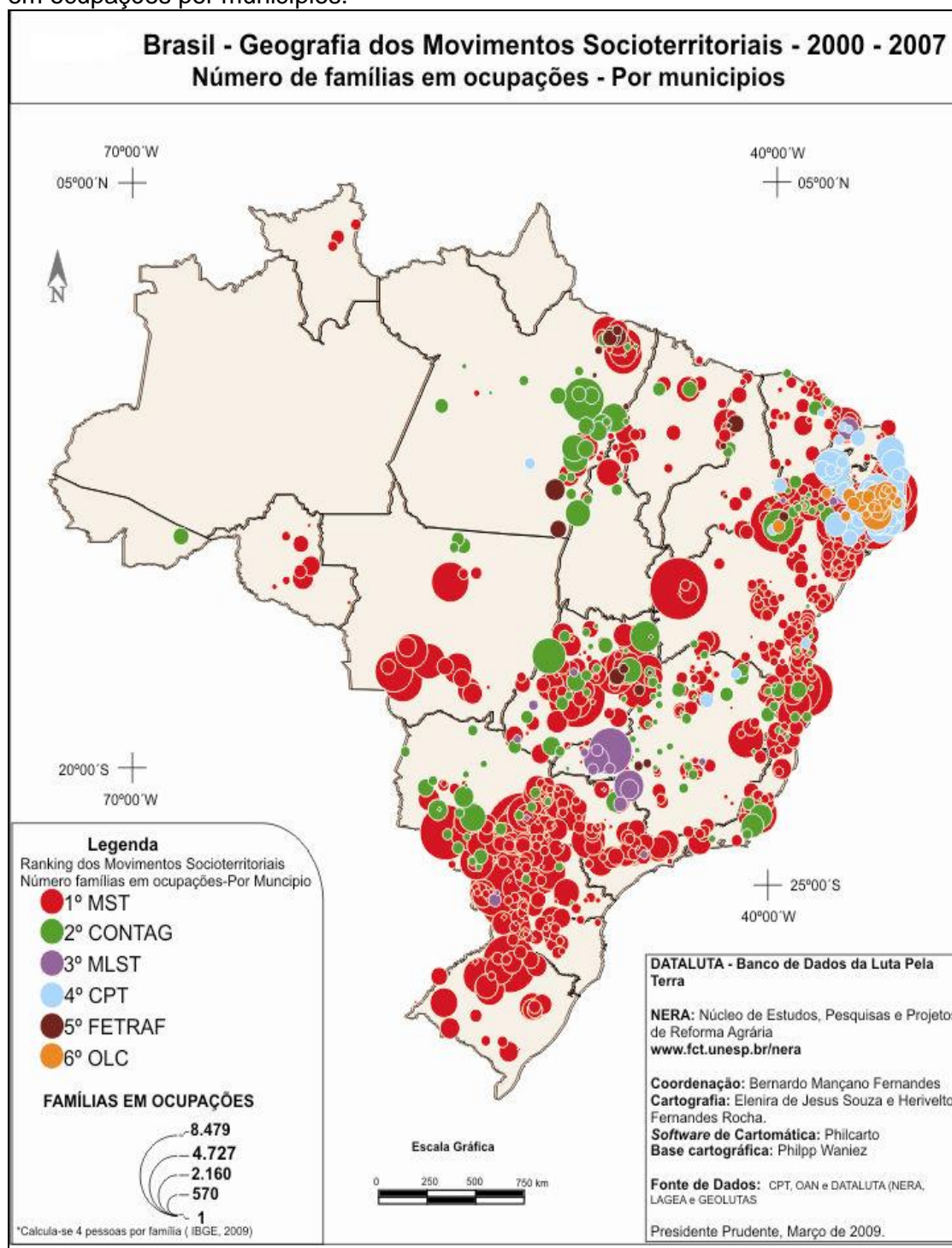
Quanto ao ensino formal no campo, a CPT também contribui de forma significativa na formação da EFAGO, como frisou Jesus (2010, p.101):

Iniciam-se as discussões nos assentamentos e comunidades rurais organiza-se um grupo de pessoas para ir ao Espírito Santo conhecer as experiências da EFA naquele estado. Em fevereiro de 1989, esse grupo de onze pessoas – camponeses e *agentes de pastoral* – visitou algumas EFA's e o MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo) (grifo nosso).

Os assentados destacaram a importância da EFAGO, apontando que ela estimula seus filhos a valorizar o campo, a aprenderem viver em grupo e lidar com as tecnologias existentes. Outros reforçam que essa instituição foi importante para que eles continuassem a luta.

Aprofundar e entender qual é o papel dessa instituição, assim como o papel das escolas polo municipais para o fortalecimento da identidade territorial camponesa será o intuito da próxima seção.

Mapa 12 - Brasil - Geografia dos movimentos Socioterritoriais -200-2007: número de famílias em ocupações por municípios.



Fonte: SOUZA, E de J. Os seis principais movimentos de luta pela terra no Brasil: a CPT como movimento socioterritorial. In: **Boletim DATALUTA**. Maio. De 2009. Disponível em : <<http://www4.fct.unesp.br/nera/boletim.php>> Acesso em: 15 de dez. de 2009.

4.3 O papel das escolas no campo do município de Goiás para o fortalecimento da identidade territorial camponesa

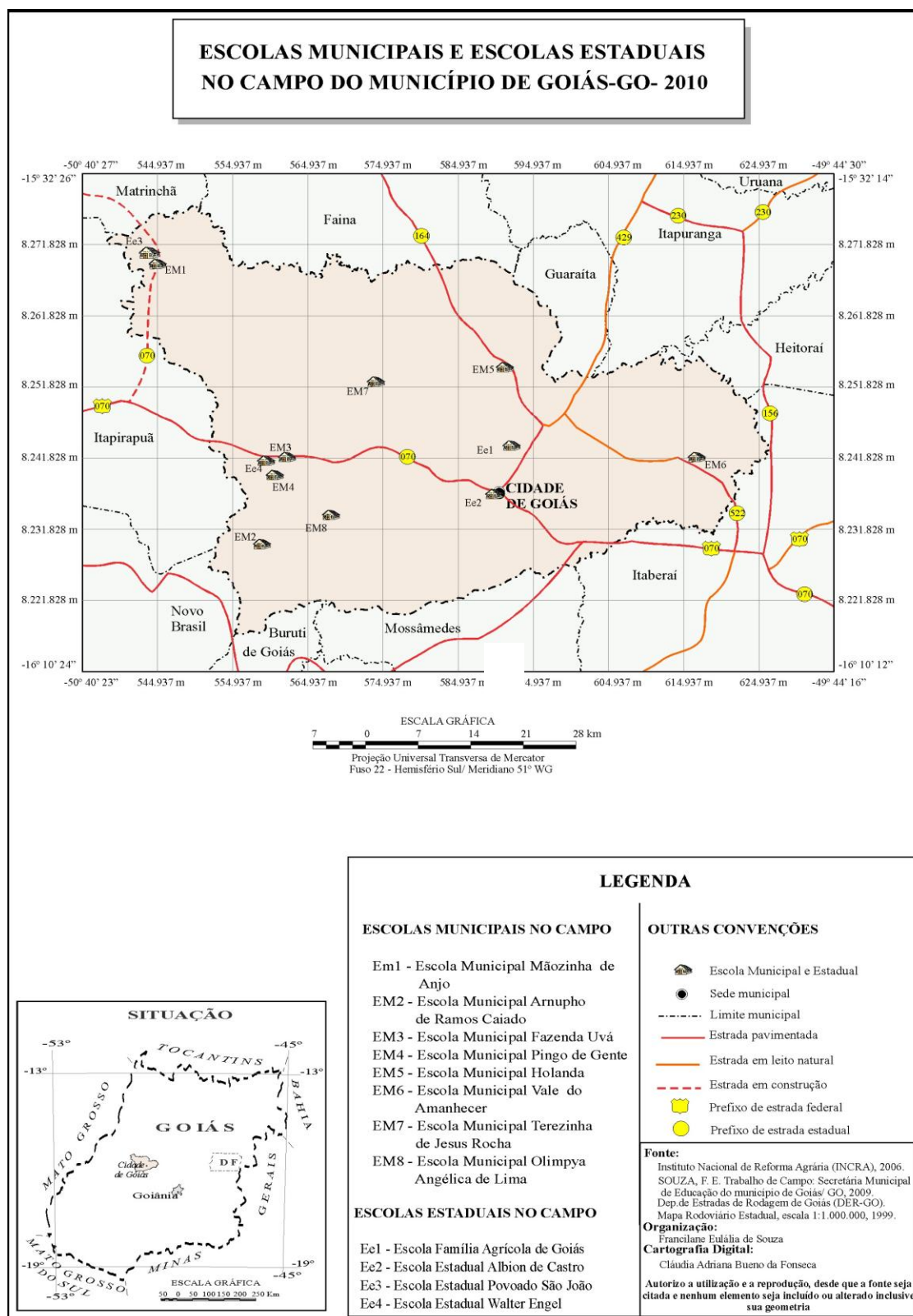
No município de Goiás, até 2009, existiam no campo onze escolas municipais, três escolas estaduais e uma EFA, que está em fase de estadualização (Mapa 13 e quadro 3), com um total de 1115 alunos. No ano de 2010, houve uma redução das escolas municipais, que passaram a ser oito com o fechamento das escolas Cristal, Nossa Senhora da Abadia e a Bom Sucesso. Houve, também, a redução de alunos nas escolas situadas no campo passando para 1014 alunos. No ano de 2012, essa redução de alunos está passando para 906 alunos (Quadro 3)

Dentre as escolas municipais existentes em 2010, as quatro que funcionam em sistema multisseriado são a Escola Municipal Uva; Escola Municipal Arnulpho Di Ramos Caiado; Escola Municipal Mãozinha de Anjo e a Escola Municipal Pingo de Gente. Estas atendem 54 alunos da primeira fase do ensino fundamental (jardim ao 5º ano). Lembrando que, em 1989, essas escolas multisseriadas contabilizavam 49 instituições, sendo que, destas, 45 escolas foram fechadas e seus alunos foram transferidos para as quatro escolas municipais polo a partir de 2000.

Assim, a partir de 2000, foram instituídas as escolas polo: Escola Municipal Polo Holanda, Escola Municipal Polo Vale do Amanhecer, Escola Municipal Polo Terezinha Rocha de Jesus, Escola Municipal Polo Angelica Olimpya de Lima. No ano de 2010, essas instituições trabalhavam com o ensino fundamental completo (1ª e 2ª fase) e matricularam com um total de 537 alunos oriundos, em sua maioria, dos 22 assentamentos do município de Goiás.

No ano de 2011, essas escolas polo passa por um processo de redução de alunos, sendo que a Escola Municipal Polo Holanda matriculou, aproximadamente 221 alunos; a Escola Municipal Polo Vale do Amanhecer matriculou 79 alunos, a Escola Municipal Polo Terezinha Rocha de Jesus matriculou 113 alunos, e a Escola Municipal Polo Angelica Olimpya de Lima matriculou 84 Alunos. Assim, somando os alunos dessas escolas, estas estão com cerca de 497 alunos camponeses. Já, em 2012, essas escolas contabilizaram 496 alunos (Quadro 3).

Mapa 13 – Escolas Estaduais e municipais localizadas no município de Goiás



Quadro 3 - Situação das escolas no campo do município de Goiás em 2009

Nome da escola	Localização e distância do núcleo urbano	Situação de funcionamento	Data de fundação	Número de alunos			
				2009	2010	2011	2012
Escolas municipais Multisseriadas (1ª fase do ensino fundamental)							
1 - Escola Municipal Nossa senhora da Abadia	Distrito de Calcilândia a 68 km da cidade de Goiás	Multisseriada	1989	6	----	-----	-----
2 - Escola Municipal Arnulpho Di Ramos Caiado	Assentamento de São José da Laginha, a 56 km da cidade de Goiás	Multisseriada	1989	14	20	19	16
3- Escola Municipal Uvá	Distrito de Colônia do Uvá na Fazenda Uvá a 53 km a cidade de Goiás	Multisseriada	1989	8	7	8	7
4 Escola Municipal Cristal	Distrito de Colônia do Uvá na Fazenda Uvá a 53 km a cidade de Goiás	Multisseriada	1989	20	-----	-----	-----
5- Escola Municipal Bom Sucesso	Assentamento Bom Sucesso a 35 km da cidade de Goiás	Multisseriada	1993	12	-----	-----	-----
6 - Escola Municipal Mãozinha de Anjo	localizada no Povoado Águas de São João,	Multisseriada	1989	19	19	19	14
7 -Escola Municipal Pingo de Gente	localizada no Distrito de Colônia e Uva a 53 km a cidade de Goiás	Multisseriada	1989	23	23	11	67
Escolas Municipais Polo (Ensino fundamental completo)							
1- Escola Municipal Polo Holanda	Projeto de Assentamento Holanda, a 23 km da cidade de Goiás	Pólo	2005	188	219	221	215
2- Escola Municipal Polo Vale do Amanhecer	Calcilândia a 75 Km de Goiás	Pólo	2000	65	115	79	97
3 - Escola Municipal Polo	Distrito de Buenolândia à 68 km da	Pólo	2005	135	111	113	111

Terezinha de Jesus Rocha	cidade de Goiás						
4- Escola Municipal Olimpya Angelica de Lima	Projeto de Assentamento São Carlos a 51 km da cidade de Goiás	Pólo	1992	151	92	84	73
Escolas Família Agrícola							
1-Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO)	Arraial dos Ferreiros, cerca de 6 km da Cidade de Goiás.	Estadual - Conveniada	1994	75	54	43	35
Escolas estaduais no campo							
1-Escola Estadual Albion de Castro Curado	Distrito de Davidópolis	Estadual	1993	226	193	146	109
2-Escola Estadual Povoado São João	Povoado Águas de São João	Estadual	-----	39	21	17	64
3- Escola Estadual Walter Engel	Distrito de Colônia do Uvá na Fazenda Uvá a 53 km a cidade de Goiás	Estadual	1986	149	140	127	107
Total			15	12	1130	1014	887

Fonte: Pesquisa de Campo realizada nas escolas municipais, Secretária Municipal de Educação e Secretária Estadual de Educação em 2009-2010. Coleta de dados no sitio do FNDE. Organização: Souza, F. E. de.

Os diretores dessas escolas apontam alguns fatores que vêm contribuindo para essa redução de alunos tais como, falta de uma política municipal que estimule a continuidade do aluno nas escolas localizadas no campo; ausência de escolas no campo que atendam ao ensino médio, precariedade da estrutura física das escolas situadas no campo, dentre outros elementos.

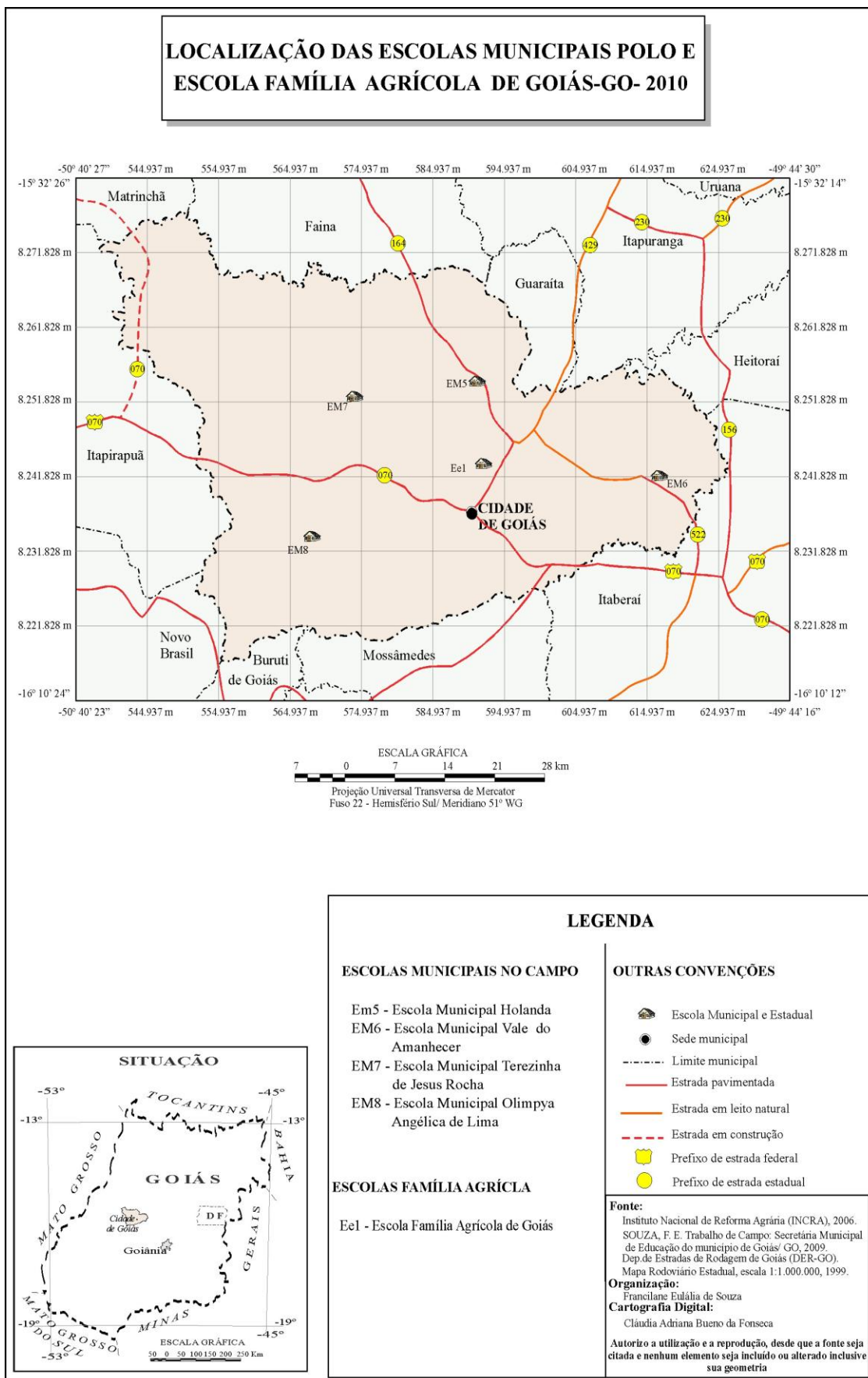
Como já foi destacado anteriormente, as escolas polo municipais situadas no campo, a EFAGO (Mapa 14) e as quatro escolas estaduais - Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, Colégio Estadual de Aplicação Prof. Manoel Caiado, Escola Estadual Lyceu de Goiás, Escola Estadual João Augusto Perillo,- que estão localizadas no meio urbano e recebem os alunos do campo no município de Goiás, são o ponto de partida para apontar que a Geografia que se efetiva nessas escolas não contribui para o fortalecimento da identidade territorial camponesa, uma vez que os currículos oficiais e os livros didáticos, com suas as teorias duais ligadas ao campo, são aplicados, muitas vezes, sem questionamentos alimentando a dicotomia entre campo e cidade e território do campesinato x território do grande produtor capitalista.

Dentre as cinco escolas no meio rural analisadas, há a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), localizada próxima ao assentamento Serra Dourada, criada para atender os filhos dos assentados.

Já as quatro escolas municipais polo possuem especificidades e diferenciações no processo de sua criação. Destas, duas escolas- escola municipal Vale do Amanhecer e escola municipal Terezinha de Jesus Rocha- foram constituídas em Distritos do município de Goiás, sendo a primeira em um Distrito, denominado de Calcilândia, e a segunda situada no Distrito denominado de Buenolândia, comumente chamado de Barra. Já as escolas municipais polo Holanda e Olimpya Angelica de Lima estão situadas em áreas de assentamentos, sendo a primeira no Assentamento Holanda e a segunda no Assentamento união dos Buritis.

A escola municipal polo Vale do Amanhecer se diferencia das outras escolas polo por ter surgido, num primeiro momento, da junção de escolas multisseriadas que atendiam, principalmente, os filhos de chacareiros, sitiantes e trabalhadores de grandes fazendas do município de Goiás, características que mantém até hoje, pois não atende alunos oriundos de assentamentos.

Mapa 14 – localização das escolas municipais no campo no município de Goiás



Por outro lado, as escolas municipais polo Holanda, Terezinha de Jesus Rocha e Olimpya Angelica de Lima surgiram da junção de escolas que também atendiam os filhos de assentados.

Enfim, no próximo capítulo, passaremos para uma apresentação sucinta do processo de formação dessas cinco escolas no campo, além das quatro escolas situadas na cidade que recebem alunos no campo. Também apresentamos os principais problemas ligados ao transporte dos alunos do campo para as essas escolas situadas na cidade e para as escolas situadas no campo, pois, como já destacamos anteriormente, essas escolas são importantes espaços para a socialização da cultura do camponês e também para uma Geografia comprometida com a valorização da identidade territorial camponesa, logo, entendê-las é primordial para as análises ligadas ao papel a Geografia escolar, para os camponeses do município de Goiás.

“Já estudamos em escola de todo jeito: de pau a pique e plástico; de palha e lona sem paredes, de chão, de tijolo, mas sem janela e porta. Outras tinham telhas e as paredes eram de tábuas e plástico. Eram cheias de buraco, quando chovia molhava tudo”. - Aluna da escola municipal polo Olimpya Angelica de Lima (SANTOS E SCOLARO 2002, p. 78)

5 AS GEOGRAFIAS DAS ESCOLAS QUE RECEBEM ALUNOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GOIÁS: ESPAÇOS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA?

Como Já destacamos em outros capítulos, as escolas se constituem como lócus de socialização de cultura, não são espaços neutros e, como instituições sociais, podem reproduzir paradigmas. Ainda, Vesentini nos adverte que

[...] a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui -em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades- para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo. (VESENTINI, 2010, p.16)

Assim, podemos considerar que as escolas que recebem alunos camponeses são também territórios propícios para desfazer a dicotomia rural-urbano, também para desfazer a sobreposição da cidade sobre o campo. É nelas que muitos alunos afirmam e reafirmam sua identidade coletiva. É no convívio com os demais alunos que o alunado campesino constrói suas experiências. Ainda concordamos que

[...] não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (CALDART, 2003, p. 64).

É nessas circunstâncias que as escolas que recebem alunos advindos do campo - Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, Colégio Estadual de Aplicação Prof. Manoel Caiado, Escola Estadual Lyceu de Goyás, Escola Estadual João Augusto Perillo e as Escolas Municipal Polo Holanda, Escola Municipal Polo Vale do Amanhecer, Escola Municipal Polo Terezinha Rocha de Jesus, Escola Municipal Polo Angelica Olimpya de Lima- não fogem a essa realidade que é posta às escolas, logo, entender seu processo de formação, seu cotidiano, seus instrumentos de ensino, suas problemáticas etc., pode ser elemento importante para se pensar em qual tem sido seu papel para o campesinato.

Nessa condição, neste capítulo, apresentamos as escolas que recebem alunos do campo e as problemáticas que envolvem o transporte escolar, sendo que esse foi considerado, pelos alunos e professores dessas escolas, como um dos principais problemas que afetam o processo de ensino aprendizagem dos alunos camponeses.

5.1 Escolas situadas no campo do município de Goiás que recebem alunos do campo: espaços de fortalecimento da identidade territorial camponesa?

Como destacamos no primeiro capítulo desse trabalho, a pesquisa ligada ao ensino se realiza em meios a muitos desafios, logo, devemos destacar que os dados apresentados a seguir são frutos de pesquisa de campo marcada por dificuldades. Então, dentre as adversidades no processo de coleta dados, destacamos, dentre outros, que não tivemos acesso a todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa, assim apresentamos e caracterizamos as escolas a partir dos dados que tivemos acesso, tais como, histórico da formação da escola, quantitativo de alunos e professores, estrutura física e pedagógica da escola. Nesse diapasão, a seguir apresentamos características da Escola Família Agrícola de Goiás.

Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO)

A EFAGO foi fundada no ano de 1992, com a participação de membros do Projeto de Assentamento Mosquito, Rancho Grande e Retiro Velho, no entanto, a escola só iniciou suas atividades em 1994, num prédio provisório, cedido pela escola do Lar São José, com uma turma de 23 alunos. Sobre esse processo Jesus (2010) ressalta que o Padre Felipe Ledtet foi um dos motivadores e colaboradores na implantação dessa escola.

Posteriormente, mudou-se para o prédio recém-construído no meio rural do município de Goiás, num local denominado Arraial dos Ferreiros⁹, a cerca de 7 km

⁹ De acordo com o *sítio* do Ecomuseu do Ferreiro “O arraial do Ferreiro é uma das mais antigas povoações de Goiás, sendo anterior a 1726. Foi criado por aí ter se assentado um ferreiro na

da área urbana, em um espaço de 7,2 ha, de propriedade da Associação de Pais e Alunos da EFAGO (Fotografia 11).

Fotografia 11 – Escola Família Agrícola de Goiás



Autor: SOUZA, F. E. de 2008

A Escola Família Agrícola de Goiás é regida pela Associação de Pais e Alunos, que a mantém parcialmente, pois o estado assume parte das despesas da escola com o custeamento dos salários dos professores. Atualmente, essa escola está em fase de estadualização isto é, passará a ser a mantenedora dessa escola. Essa instituição tem uma estrutura física razoável contando com três salas de aula, sala da direção, laboratório de informática, cantina, espaço para a biblioteca, banheiros e alojamento para os alunos, além do espaço físico para a prática agrícola.

Essa escola atendia ao ensino fundamental de 5^o a 9^o ano e ao ensino médio de 1^a a 3^a série, além do ensino profissionalizante técnico em agropecuária. É preciso ressaltar que, devido aos problemas financeiros, essa escola, que atendia a todas as séries do ensino fundamental, passou, no ano de 2006, a desativá-lo gradativamente. No ano de 2008, ela matriculou 75 alunos atendidos por 13 professores. Entretanto, no final do ano de 2009, foi extinto o ensino fundamental, passando a funcionar o ensino Médio e o Profissionalizante. Nesse processo, o número de alunos se reduziu e, no ano de 2010, a escola

época do descobrimento das minas, fazendo surgir um pequeno núcleo urbano. Atualmente, verifica-se apenas um edifício do século XVIII que ainda se apresenta parcialmente conservada". Disponível em: <http://ecomuseudoferreiro.blogspot.com/>

passou a ter 54 alunos e nove professores. No ano de 2011, ela passou por um processo de redução de alunos novamente, chegando a 29 alunos.

O sistema de ensino da escola é o da alternância, em regime de semi-internato, em que o alunado permanece 15 dias na escola e 15 dias na sua propriedade. Entretanto Jesus (2006) ressalta que ela atua com uma pedagogia que não se preocupa apenas com a formação, pois, ao mesmo tempo, promove uma ação integrada junto à família. Fato que devemos considerar como atípico nas escolas situadas no campo, entretanto essa preocupação com calendário escolar diferenciado é importante pois,

O freqüente descompasso entre o calendário escolar e a agenda do trabalho agrícola é um dos fatores que restringem o acesso e incrementam a evasão do ensino no meio rural. O ingresso tardio na escola, as freqüentes interrupções dos estudos e reprovações das crianças e adolescentes são as causas prováveis da elevada defasagem entre idade e série dos estudantes da zona rural. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.8)

No ano de 2009, essa escola atendia a 12 assentamentos localizados no município de Goiás, são eles: Bom Sucesso, Engenho Velho, Mosquito, São Felipe, Paraíso, Lavrinha, Magali, Mata do Baú, São Carlos Retiro, Rancho Grande e Serra Dourada, além de mais um assentamento situado no município de Araguapaz, denominado de Taquaral. No ano de 2011, ela passa a atender apenas a cinco assentamentos, sendo eles o assentamento Dom Tomás, Bom Sucesso, São Carlos, Liberdade e o Mosquito.

A EFAGO utiliza instrumentos pedagógicos específicos na integração escola-família-comunidade. Esses instrumentos são a visita à família e à comunidade, levando ao conhecimento dessas instâncias a Escola, e os anseios da comunidade para a escola; Plano de Estudo (PE); Trabalho Prático, que desenvolve atividades de olericultura e agropecuária. No ano de 2009, percebemos que essa instituição contava com espaços que serviam de laboratório, como horta (Fotografia 12), apicultura, experimento com leguminosas, práticas de adubação orgânica, produção de mudas, campo de produção de sementes de milho crioulo e pomar com plantas frutíferas.

Outro fato que nos chamou atenção foi a existência de atividades ligadas ao campo nessa escola, na visão dos alunos camponeses, que estudam nesse colégio, assim em 2011 realizamos pesquisa com 24 alunos camponeses dessa

escola e 99, 9% dos alunos apontaram que sim, assim eles ora apontavam temas como, cultura camponesa, plantações, vida no campo, cuidar da horta, e 20% dos alunos destacaram que são várias atividades desenvolvidas nessa escola que estão associadas a sua vida no campo.

Fotografia 12 – Horta localizada na EFAGO – 2009



Autor: JESUS, J. N. de.

Ante tantas mudanças nos últimos anos, tais como as dificuldades financeiras para se manter, o processo de estadualização, profissionais sem formação para atuar com a pedagogia da alternância, dentre outros, essa escolas passou por transformações que, para alguns pesquisadores, podem determinar seu desmantelamento pedagógico, nesse contexto, Jesus em trabalho de mestrado desenvolvido em 2010, explicou que:

[...] a EFAGO vem passando por um processo de desmantelamento dos seus princípios pedagógicos e da proposta de uma EFA propriamente dita. Essas estão ligadas a vários problemas, destacando-se a sustentabilidade econômica, a falta de compreensão da proposta do método por parte da coordenação e direção, pois não tem domínio claro da problemática do campo, devido à falta de formação pedagógica para atuar na alternância. A EFA de Goiás mergulhou numa crise ideológica, ou seja, a equipe pedagógica como um todo desconhece a pedagogia da alternância. (JESUS, 2010, p. 130)

Outra escola que é objeto de estudo desta pesquisa é a Escola Municipal Olimpya Angelica de Lima apresentada a seguir.

Escola Polo Municipal Olímpya Angelica de Lima

A Escola Municipal Olímpya Angelica de Lima foi criada em 29 de setembro de 1992. Está localizada no meio rural, especificamente, no Projeto de Assentamento União dos Buritis, com a distância de 51 km da área urbana do município de Goiás, sendo que 18 km são de estrada não pavimentada e 34 km são de estrada pavimentada (Fotografia 13).

Fotografia 13 - Escola Municipal Olímpya Angelica de Lima



Autor: SOUZA, F. E. 2009.

Segundo entrevista com funcionários da escola, antes de se tornar escola pólo, ela estava dividida em dois núcleos, sendo I no assentamento São Carlos e o II no assentamento União dos Buritis. De acordo com textos coletivos elaborados em 2002, pelos alunos que nessas escolas estudaram quando essa instituição ainda era dividida nos núcleos supracitados, a estrutura física era ainda mais precária, pois eles relataram que, “Na nossa escola, falta janela ou está quebrada, o piso está quebrado e tem muito morcego. Tem cadeiras quebradas e feias. A porta está arrebentada.” (SANTOS; SCOLARO, 2002, p.78).

No ano de 2008, foram matriculados 151 alunos, que contavam com 11 professores. No ano de 2010, esse número de alunos caiu muito, passando para 92 alunos. Em entrevista, a Diretora da escola, no ano de 2010, justificou esse fato pela ausência de uma política municipal que estimulasse os alunos a estudar

nas escolas situadas no campo desse município. No ano de 2011, foram matriculados 84 alunos, e no ano de 2012, foram matriculados 73 alunos.

Sua criação se deu a partir das reivindicações dos moradores da região, objetivando atender às necessidades dos alunos moradores dos assentamentos. Ela atende ao Projeto de Assentamento São Carlos, Buriti Queimado e União dos Buritis e outras propriedades agrícolas. Esse acolhimento se dá em regime de tempo escolar parcial vespertino, atendendo ao ensino infantil jardim I, II e III, e o ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

A Escola Municipal Polo Olimpya Angelica de Lima possui um pequeno acervo de livros e material pedagógico insuficiente, o que dificulta um pouco o desenvolvimento das atividades escolares. Também vale lembrar que os poucos livros que as escolas possuem só auxiliam se os professores buscarem associar os conteúdos dos livros com a realidade dos alunos camponeses. Essa escola conta com um bom espaço físico, no entanto, não desenvolve qualquer atividade prática. Chama a atenção também que a escola, comparada a muitas escolas da cidade, ainda apresenta precariedade na sua estrutura física, pois nela não há bebedouro com água filtrada (Fotografia 14), o que obriga os alunos a tomar água da torneira.

Fotografia 14 - Alunos da Escola Municipal Polo Olimpya Angelica de Lima tomando água da torneira-2010



Autora: SOUZA, F. E. 2009.

As salas de aula são pequenas e sem ventiladores, e as carteiras estão em péssimo estado de conservação. A biblioteca funciona em um reduzido espaço

junto à sala dos professores. Não há quadra poliesportiva nessa escola, ou qualquer outro espaço destinado à educação física ou de recreação, assim, os alunos improvisam seus espaços de lazer (Fotografia 15) aproveitando os espaços vazios dessa escola.

Fotografia15 - Alunos da Escola Municipal Polo Olimpya Angelica de Lima jogando bola



Autora: SOUZA, F. E. 2009.

É preciso destacar que, dentre as escolas municipais polo, essa é a escola que mais apresenta carências tanto na estrutura física, quanto nas questões pedagógicas, assim, percebe-se também que é uma das escolas no campo desse município que, depois da EFAGO, vem passando por uma redução cada vez mais acelerada de alunos.

Outro fato que nos chamou atenção foi a existência de atividades ligadas ao campo nessa escola, na visão dos alunos camponeses, que ali estudam. Para conhecê-las, em 2011, realizamos pesquisa com 38 alunos camponeses dessa escola, e 63% dos alunos apontaram que a mesma realiza atividade ligada a sua vida, mas só 50% conseguiram apontar as atividades desenvolvidas, nesse sentido, eles ora apontavam temas como meio ambiente, plantações e folclore e ora atividades como encontro de educação para o campesinato realizado na UEG, palestra, feira do cerrado, formatura, quadrilha e festa junina. Entretanto,

38% dos alunos responderam que a escola não realizava atividades ligadas a sua vida. É preciso salientar que o quantitativo de alunos que não consegue apontar qualquer atividade na escola ligada ao seu território é alto e preocupante, uma vez que essa escola tem papel importante na valorização do território, tanto material quanto imaterial do alunado camponês.

Apresentaremos, na seção a seguir, uma breve exposição sobre a Escola Municipal Polo Holanda.

Escola Polo Municipal Holanda

A Escola Municipal Polo Holanda foi criada em março de 2005, e está localizada na comunidade do assentamento denominado de Holanda, no meio rural, distante 23 km da área urbana do município de Goiás. A estrutura física da escola chama a atenção, pois ela está instalada na antiga sede da fazenda que foi desapropriada (Fotografia 16) para a constituição do assentamento Holanda. Para seu funcionamento, os estábulos foram transformados em sala de aula (Fotografia 17), fato muito comum em escolas situadas no campo, como destacou Andrade e Di Pierro (2004, p. 8).

Até os dias atuais, parte das escolas rurais não possui prédio construído para a finalidade educativa, operando nas casas dos professores ou em espaços adaptados em instalações agrícolas desativadas das fazendas, barracões, estábulos e até currais.

Fotografia 16 - Escola Municipal Polo Holanda



Autor: SOUZA, F. E. out. de 2010

Fotografia 17 - Escola Municipal Polo Holanda



Autor: SOUZA, F. E. - 2010

Fazem parte do quadro docente 13 professores, com um alunado eminentemente do campo, sendo que foram matriculados, em 2009, 188 alunos. Já, no ano de 2010, esse quantitativo aumentou para 219 alunos; no ano de 2011, eram 221 e, no ano de 2012, foram matriculados 215 alunos. Dentre as escolas no campo essa é a quem maior quantitativo de alunos, além do fato de apresentar evasão escolar mínima

No ano de 2011, ela atendeu a oito assentamentos, sendo eles: Holanda, Engenho Velho, Baratinha, Vila boa, Paraíso, Dom Tomas, São João do Bugre e Lajinha. O assentamento mais distante está a 75 km, sendo quatro linhas a serem percorridas para a coleta dos alunos e uma para os professores.

Essa escola atende ao ensino infantil jardim I, II, III e o ensino fundamental de 1º a 9º anos, sendo que suas atividades de ensino funcionam no prédio da Associação Holanda, em regime escolar parcial vespertino. Os instrumentos pedagógicos são basicamente: quadro, giz, aparelhos de DVD, televisão, vídeo, retroprojeter, e livros didáticos conseguidos por meio de doações.

No ano de 2010, foi constatado que essa escola implantou uma horta (Fotografia 18) em suas dependências, mas esta não é utilizada como espaço educativo para os alunos, o que é preocupante, pois esse espaço poderia estar servindo para trabalhos ligados a identidade territorial camponesa valorizando assim o território desse sujeito.

Fotografia 18 - Horta na Escola Municipal Polo Holanda



Autor: SOUZA, F. E. - 2010

Sobre a existência de atividades ligadas ao campo, nessa escola, na visão dos alunos que nela estudam, constatamos, a partir de pesquisa realizada em 2011, com 75 alunos que 79% deles apontaram que a escola, realiza atividade ligada a sua vida no campo, mas, destes, 24% não conseguem apontar qualquer atividade. Assim, dentre aqueles que se recordam das atividades foi mencionado atividades como as festas juninas, feira cultural, palestra, quadrilha. Outros citaram temas como viver no campo, plantação e agricultura. Entretanto, 21% dos alunos responderam que a escola não realizava atividades ligadas a sua vida. É preciso destacar que o quantitativo de alunos que não conseguem apontar qualquer atividade na escola ligada ao seu território é alto e preocupante, uma vez que essa escola tem papel importante na valorização do território tanto material quanto imaterial do alunado camponês.

No próximo item, apresentamos a escola municipal polo Terezinha de Jesus Rocha.

Escola Polo Municipal Terezinha de Jesus Rocha

Em 2005, foi criada a Escola Municipal Polo Terezinha de Jesus Rocha, localizada no distrito de Buenolândia (Fotografia 19).

Fotografia 19 - Escola Municipal Polo Terezinha de Jesus Rocha



Autor: SOUZA, F. E. - 2010

Essa escola é uma das mais antigas do município de Goiás, pois segundo Aquino (2011):

A educação escolar no Distrito de Buenolândia foi iniciada em 1970, com a Escola Buenolândia, tendo como professora, Terezinha de Jesus Rocha. Esta funcionava de forma multisseriada, atendendo aos alunos de fazendas, sítios, chácaras e do próprio distrito. Após a morte da professora Terezinha, por volta de 1980, a escola passou a se chamar Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha. Assim, na região de Buenolândia⁹, havia várias escolas multisseriadas, e após 2005, ocorre uma união das mesmas, fixando-se somente no prédio da Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha (AQUINO, 2011, p.54).

No ano de 2003, essa escola tinha um dos seus maiores número de alunos matriculados, sendo 273. A partir do ano de 2004, ela começou a verificar a evasão de alunos e, no ano de 2009, ela passou a ter 135 alunos. Em 2010, foram matriculados 111, oriundos de cinco projetos de assentamentos, sendo estes: São João da Lavrinha, Mata do Baú, Magali, Novo Horizonte I e II, Rancho Grande e Mosquito. Já, em 2011, a escola matriculou 113 alunos, e em 2012 foram 111 alunos matriculados.

A Escola visa atender à educação infantil e ao ensino fundamental, funcionando em tempo parcial de ensino no período vespertino, para receber os alunos que moram no campo, pois estes dependem de transporte para chegar até a Escola

Nas pesquisas de campo, pudemos constatar que a estrutura física dessa escola é a melhor dentre as escolas polo. Existem dez salas de aula, duas salas onde funciona a secretaria, uma sala de coordenação e a direção. Há também quatro banheiros para alunos e um pátio amplo, mas não constatamos quadra esportiva, entretanto, nessa escola, existe horta.

Já quanto a funcionários, a escola conta com doze professores, todos com formação superior, exceto a professora do jardim, que tem formação no curso Pro-Infantil; um diretor com formação superior; uma coordenadora com formação superior e pós-graduação, e, por fim, uma secretária.

Quanto às atividades relacionadas a vida no campo, em pesquisa realizada em 2011, com 42 alunos da segunda fase do ensino fundamental, verificamos que 38% dos alunos consideram que não há atividades relacionadas com o meio que vivem, já, outros 62% afirmam haver atividades, sendo que ora citam temas como plantações, direito previdenciário, folclore, plantações e outros apontam atividades como a quadrilha, festa cultural, festa de setembro e a palestra sobre desmatamento, sendo a quadrilha uma das atividades mais apontadas pelos alunos.

Finalizando a apresentação das escolas situadas no campo, destacaremos a escola Municipal Polo Vale do Amanhecer na próxima seção.

Escola Polo Municipal Vale do Amanhecer

A Escola Polo Municipal Vale do Amanhecer está situada no distrito de Calcilândia, distante 75 km do núcleo urbano da cidade de Goiás. Foi constituída em 2002, a partir da aglomeração de oito escolas situadas em fazendas circunvizinhas, que funcionavam, em sistema multisseriado. Essas eram escolas municipais eram denominadas de Cabrinha, Pastim, Vale do Amanhecer, Mumbuca, Pouso Alegre, Água Branca, Santa Maria do Bananal, e por fim escola Nossa Senhora da Abadia.

Quanto à estrutura física, a escola possui seis salas de aula; um laboratório de informática; uma sala de secretaria; uma sala de coordenação, uma destinada à diretoria e uma sala de professores; três banheiros; área de recreação coberta e campo gramado (Fotografia 20).

Fotografia 20 - Vista lateral da escola municipal pólo Vale do Amanhecer



Autora: SOUZA, F. E.. 2011

No ano de 2010, essa escola matriculou 115 alunos oriundos do distrito de Calcilândia ou de propriedades do entorno. Em 2011, foram matriculados 79 alunos, e em 2012, foram 97 os alunos matriculados. Diferente das outras escolas, ela não atende alunos oriundos de assentamento. Atualmente, conta com oito Professores, uma diretora, uma coordenadora e duas merendeiras. Em entrevistas realizadas na escola, foi constatado que a escola tem buscado a implantação de atividades práticas, mas não conseguiu ainda o apoio da comunidade escolar.

Assim, é preciso ressaltar que parte dessas escolas nasceram das reivindicações dos camponeses, que encontravam dificuldades em deslocar seus filhos até à cidade do município de Goiás, essas ainda foram solicitadas por estarem mais próximas das propriedades.

Por fim analisando essa caracterização dessas 5 escolas situadas no campo podemos destacar que essas escolas atendem a todos os 14 assentamentos do município de Goiás, além das comunidades rurais e das propriedades rurais.

Ainda, podemos considerar que:

- ✚ dessas cinco escolas, constatamos que as quatro escolas polo municipais trabalharam, inicialmente, com um PPP (Projeto Político Pedagógico), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Goiás, que, em suma, não atendia a suas reais

necessidades. Ainda é comum encontrar, no PPP das escolas, matrizes curriculares com conteúdos que valorizam mais os territórios urbanos, sem a apresentação de uma proposta complementar que atenda à realidade dos alunos do campo. Inclusive, apenas na EFAGO os conteúdos estão direcionados à identificação e ao reconhecimento do papel e das funções da família e comunidade na formação do camponês;

- ✚ somente a EFAGO, entre as escolas, possui currículo e calendário mais flexível, sendo que essa flexibilidade permite a participação do alunado nas atividades agrícolas realizadas nas propriedades;
- ✚ apenas a EFAGO oferece o ensino médio e o profissionalizante;
- ✚ as quatro escolas municipais pelo três apresentam estrutura física precárias. Na escola Olimpya Angelica de Lima, por exemplo, observa-se a carência de móveis escolares em boas condições de uso, as salas não há ventiladores, não há bebedouros, nem espaço para os alunos lancharem, estes não contam com espaço reservado para a biblioteca.
- ✚ das quatro escolas, apenas a EFAGO possui espaços para a prática agropecuária ligada à realidade do camponês, sendo que, no ano de 2009, constatamos que este estava subaproveitado;
- ✚ Apenas a EFAGO possui laboratório de informática. Entretanto, este não possui conexão com a internet.
- ✚ os instrumentos de ensino (DVD, Data Show, Melão, Mapas, etc.) são limitados ou inexistentes nas cinco escolas,
- ✚ todas as escolas registram número significativo de evasão de alunos;
- ✚ a alta rotatividade de professores e dirigentes, em todas as escolas que dificulta a qualificação continuada voltada para a educação do campo;
- ✚ Apenas o Diretor da EFAGO declarou conhecer e estudar as Diretrizes e Resoluções voltadas para a educação no/do campo.
- ✚ ocorrem problemas no transporte escolar de alunos e de professores, nas cinco escolas, causados pela precariedade dos

veículos ou ausências de transporte, além das péssimas condições das estradas;

- ✚ todas as escolas passam por dificuldades financeiras para continuar funcionando, ocasionando o fechamento, gradativo, do ensino fundamental na EFAGO;

Outra realidade que constatamos no município de Goiás foram as escolas que embora estejam situadas no meio urbano, vêm recebendo um número significativo de alunos camponeses, logo, apesar das reflexões ligadas a educação no/do campo que vêm alertando para a importância de escolas situadas no campo, como ignorar a realidade brasileira que ainda persiste no deslocamento de alunos do campo para cidade, nesse contexto, na próxima seção serão, o foco de nossas reflexões essas escolas.

5.2 Escolas situadas na cidade do município de Goiás que recebem alunos do campo: espaços de fortalecimento da identidade territorial camponesa?

Como já destacamos anteriormente no município de Goiás há escolas na cidade que recebem alunos camponeses como o Colégio Estadual Lyceu de Goyas, Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, Escola Estadual de Aplicação Professor Manuel Caiado e Colégio Estadual João Augusto Perillo. Assim, faz-se necessário uma breve apresentação das mesmas e também uma breve análise do papel das destas para a valorização da identidade territorial camponesa.

Colégio Estadual Lyceu de Goyaz

Analisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2011) do Colégio Estadual Lyceu de Goyaz, pudemos destacar que esse colégio está sob a responsabilidade do Estado e foi criado pela Lei nº 09, de 20 de junho de 1846, sendo que a instalação só aconteceu em 23 de fevereiro de 1847.

Esse colégio se encontra localizado no centro do meio urbano do município de Goiás, em um casarão deixado por Dr. Corumbá. Possui arquitetura colonial e

foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Ainda é preciso destacar que este está

Situado na cidade de Goiás, primeira capital do Estado homônimo, criada pela lei n. 9 de 17 de junho de 1846, levado pela avalanche de criação de Liceus no país, funcionou na cidade de Goiás até o ano de 1937, quando foi transferido para Goiânia, onde continuou como único Lyceu do Estado até o ano de 1994. Entretanto os vilaboenses, desde 1937, reivindicavam a sua volta para a Cidade de Goiás, o que só veio acontecer por um ato do governador Íris Rezende Machado (1991-1994) no ano de 1994, e hoje Goiás conta com dois Lyceus: o Lyceu de Goiânia e o Lyceu de Goyaz. (BARROS, S/D, p.5551)

O Colégio Estadual Lyceu de Goyaz atende apenas a segunda fase do ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Vale lembrar que esse colégio recebe alunos de quase todos os bairros desse município e do meio rural também, embora essa abertura para um público homogêneo seja uma característica do século XXI, pois segundo Barros, na década de 1930,

[...] para fazer parte do grupo de alunos do Lyceu, o jovem teria que ter condições financeiras para adquirir o conhecimento básico exigido no processo de acesso à instituição. Ademais, quando se tornavam, enfim, alunos regularmente matriculados já eram vistos de forma diferente pela comunidade. (BARROS, p. 5553)

No ano de 2010, esse colégio contava com 563 alunos, sendo que deste quantitativo 53 alunos eram moradores do campo provenientes de assentamentos, fazendas, sítios e chácaras do município de Goiás. Já no ano de 2012, essa escola conta com 539 alunos matriculados.

O número de funcionários é de 40, sendo 21 exercendo a docência e 19 no administrativo. Com relação à sua estrutura física, pudemos constatar que esse colégio contém 11 salas de aula, um espaço para a biblioteca, outro para o laboratório de Informática. Ainda há uma sala para os professores que também abriga as atividades da coordenação pedagógica, além de uma sala para a secretaria, uma sala para a direção e um depósito pequeno para materiais de higiene e limpeza, cozinha e, ainda, uma sala de almoxarifado. A merenda escolar é servida em sala de aula aos alunos. Existe também, um amplo pátio para os alunos se movimentarem durante o intervalo de aula (Fotografia 21).

Fotografia 21 - Pátio do Colégio Estadual Lyceu Goyaz - 2011



Autora: GOMES, J. de J - 2011

Outra característica analisada foi a existência de atividades nessa escola que estivessem ligadas à vida no campo, logo entrevistamos, no ano de 2010, 50 alunos que viviam no campo, que estudavam nessa escola e 56% destacaram que a escola já trabalhou com alguma atividade ligada a sua vida no campo, porém 24% dos alunos não especificaram as atividades, e os outros 32% dos alunos apontaram ora temas como, meio ambiente, nossa vida, natureza do campo, ora atividades como gincana escolar e trabalho de campo. Por outro lado, 44% dos alunos responderam que a escola nunca trabalhou com alguma atividade que fosse relacionada ao campo.

Outra escola que recebe aluno do campo é o Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, que será apresentada e analisada na seção seguir.

Colégio Estadual Professor Alcide Jubé

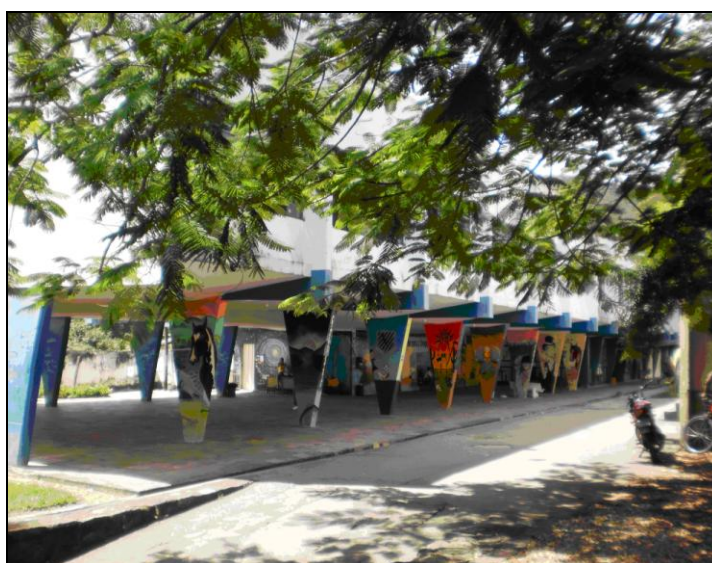
O Colégio Estadual Professor Alcide Jubé surgiu na década de 1940, entretanto Freitas esclarece que:

Sua constituição se deu em 1943, com a transferência da capital do estado para Goiânia, em consequência transferiu-se também o Colégio Lyceu de Goyáz da cidade. O município ficou sem uma instituição que ministrasse o antigo ginásio. Através de um decreto lei, foi criada inicialmente uma sucursal do Colégio Lyceu de Goyáz, que funcionou até 1941, foi-lhe conferido outro nome: Colégio Estadual de Goyáz. Em Abril de 1956 o então prefeito Brasil Ramos Caiado, faz uma doação de um terreno com um

hectare de dimensão para a construção do novo prédio do Colégio Estadual de Goyáz. Em 1965 efetuou-se a transferência para o novo prédio, e o colégio passou a se chamar: colégio Mauro Borges de Teixeira, que era o nome do governador do estado em 1966, impossibilitou-se a permanência deste nome dado ao colégio, passou então a se chamar Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, em referência a um grande escritor e professor vilaboense. (FREITAS, 2011, p.73)

Esse colégio está sob a responsabilidade do Estado de Goiás (Fotografia 22) e, desde 2004, ele atende só ao ensino médio. Ele localiza na Rua Professor Alcide Jubé, S/N, no centro do município de Goiás.

Fotografia 22 - Pátio do Colégio Estadual Professor Alcide Jubé



AUTOR: FREITAS, R.M- 2010.

Os funcionários desse colégio estão distribuídos entre aqueles que estão exercendo as atividades administrativas e nas atividades de docência, assim, o corpo de docentes, que é constituído 15 professores e o administrativo de 10 funcionários.

No ano de 2010, esse colégio matriculou 706 alunos, sendo que 131 eram alunos que viviam no campo. Já em 2012, esse colégio matriculou 572 alunos.

Outro fato que aguçou a atenção foi a existência de atividades ligadas ao campo nessa escola, na visão dos alunos camponeses que estudam nesse colégio. Assim, em 2010, realizamos pesquisa com 85 alunos e 43,5% dos deles apontaram que a escola trabalha com atividades ligadas a sua vida no campo, mas só 33,5% conseguiram indicar as atividades desenvolvidas. Assim eles mencionavam temas como desmatamento e meio ambiente, hortas, como se vive no campo e atividades como palestras ligadas a transformação no campo, feira do

cerrado, quadrilha e festa junina. Entretanto, 57% dos alunos responderam que a escola não realizava atividades ligadas a sua vida, já 2.5% dos alunos não opinaram, explicando que não se lembravam. É preciso destacar que o quantitativo de alunos que não conseguem citar qualquer atividade na escola ligada ao seu território é alto e preocupante, uma vez que essa escola tem papel importante na valorização do território tanto material quanto imaterial do alunado camponês.

Colégio de Aplicação Professor Manoel Caiado

Em 2005, nasceu o Colégio Estadual de aplicação Professor Manuel Caiado (Fotografia 23) por meio da junção do Colégio Estadual Prof. Manuel Caiado com o Colégio de Aplicação.

Fotografia 23: Visão Frontal do Colégio Estadual Professor Manuel Caiado



Autor: Colégio Estadual Professor Manuel Caiado

Nesse contexto, vale destacar que o primeiro nasceu em 1903 e o segundo foi criado em 1997. Ainda, é preciso salientar que o colégio de Aplicação:

Desde sua criação até meados do ano de 2000, o Colégio pertenceu à Faculdade, mas era subordinado também à Delegacia Regional de Educação da Cidade de Goiás (DRE). No mês de agosto do ano de 2000 a Universidade Estadual de Goiás-UEG optou por repassar os Colégios de Aplicação para a Secretaria Estadual de Educação. Sendo assim, o Colégio passou a ser da rede estadual de educação. (PROJETO POLÍCO PEDAGÓGICO COLÉGIO ESTADUAL DE APLICAÇÃO PROFESSOR MANUEL CAIADO, 2011, p. 8)

Assim, a responsabilidade da comunidade acadêmica Colégio de Aplicação foi transferida para as instalações do antigo Colégio Estadual Prof. Manuel Caiado. Até 2008, o Colégio Estadual de aplicação Professor Manuel Caiado atendia só ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) e, a partir de 2009, passou a atender também ao ensino médio. Sua localização no município é na rua Edgar Camelo, s/n no setor areão.

No ano de 2010, ele atendia 453 alunos, sendo 366 do ensino fundamental e 87 do médio. Dentre os alunos do ensino fundamental da segunda fase, 23 são camponeses. Já em 2012, matricularam-se 475 alunos nesse colégio, sendo que 297 estavam no ensino fundamental e 178 no ensino médio.

O número de funcionários é de 46, sendo 28 funcionários exercendo a docência e 18 funcionários no administrativo. Quanto à estrutura física, esse colégio conta com 10 salas destinadas à execução de aulas, uma sala para abrigar a secretaria, uma sala funcionando como laboratório de informática, uma sala para a Biblioteca, uma cantina, uma sala destinada ao depósito, três banheiros e um pátio, que é utilizado pelos alunos como espaço de lazer durante o horário destinado ao lanche.

Analisando o PPP de 2011 desse colégio, percebemos que, na proposta pedagógica da escola, há alguns princípios que a norteiam e que permitem pensar na valorização da identidade territorial camponesa, tais como o reconhecimento da identidade pessoal, a diversidade cultural e a adequação da matriz curricular para atender às necessidades e aos anseios dos alunos. Entretanto não percebemos, nesse documento, qualquer menção ao alunado camponês ou ao seu território.

Na seção seguir, nos ateremos a apresentação das características do Colégio Estadual Professor João Augusto Perillo.

Colégio Estadual Professor João Augusto Perillo

O Colégio João Augusto Perillo (Fotografia 24) foi fundado em 1981 ele é mantido pelo poder Público Estadual e atende o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos - 2ª Etapa - Ensino Fundamental e 3ª

Etapa – Ensino Médio. Ele está localizado na Rua Marechal Abrandes S/N.º - Bairro João Francisco.

Fotografia 24 - Visão da entrada do Colégio Estadual João Augusto Perillo- 2011



Autor: Colégio João Augusto Perillo - 2011

No ano de 2010, esse colégio atendeu 466 alunos sendo que 286 eram do ensino fundamental, 84 eram da EJA ensino fundamental e 84 eram da EJA Ensino médio. Dos alunos do ensino fundamental, 28 alunos da segunda fase do ensino fundamental eram alunos que viviam no campo. Em 2012 o total de alunos matriculados foi de 523.

Ainda no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual “Prof. João Augusto Perillo (2007, p.8), consta que, dentre os perfis de todos os alunos nessa escola, “Eles são oriundos, em sua maioria, de família mal estruturada, filhos criados por avós ou outro responsável. Além disso, temos a questão socioeconômica, pois muitos são de família de baixa renda”. Vale destacar que, apesar do quantitativo significativo de alunos que vivem no campo, estes não são apontados no PPP desse colégio.

O número de funcionários é de 59, sendo 32 funcionários exercendo a docência e 27 funcionários no administrativo. Quanto à infraestrutura desse colégio, destaca-se a existência de 13 salas de aula, também, uma sala para a biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de ping-pong, uma sala que abriga a secretaria, uma sala de aula para os professores se reunirem e fazer seus planejamentos, uma sala para a mecanografia, um espaço para a cantina, quatro

banheiros, uma quadra de esportes, e, por fim, um pátio utilizado para o lazer dos alunos durante o horário do lanche.

Analisando o PPP desse colégio, percebemos que este possui um projeto titulado de Festa Junina, que segundo esse documento, “visa o reconhecimento das nossas raízes culturais, a nossa origem” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do COLÉGIO ESTADUAL “PROF. JOÃO AUGUSTO PERILLO, 2010, p. 6). Entretanto, não há mais que isso referente a esse projeto, não há objetivos ou metodologias quanto a este. Inclusive, não percebemos qualquer menção ao alunado camponês ou ao seu território nesse documento.

Além dessa sucinta apresentação das escolas, a pesquisa direta também permitiu algumas considerações gerais sobre elas, assim quanto as escola localizadas na cidade podemos considerar que:

- ✚ Nos Projetos Políticos Pedagógicos, disponibilizados por três escolas não há qualquer menção ao fato de essas escolas receberem alunos que moram no campo, o que é preocupante, pois isso também demonstra, que nessas escolas, não têm havido uma reflexão sobre as especificidades que requer a formação desse alunado;
- ✚ Apesar de algumas escolas apontarem elementos que dão abertura para a valorização da identidade territorial camponesa em seu Projeto Político Pedagógico, ainda é alto o quantitativo de alunos que destacam que essas escolas não trabalham com atividades ligadas a sua vida no campo (65%). Assim, as poucas práxis escolares voltadas para o campesinato, como a festa junina fazem com que essas escolas não sejam espaços que valorizam a identidade territorial dos alunos do campo;
- ✚ Ainda é comum encontrar, no PPP das escolas, matrizes curriculares com conteúdos que valorizam mais os territórios urbanos, e aqueles ligados ao campo acabam enfatizando a dimensão econômica. Assim, não há uma proposta complementar que atenda à realidade dos alunos do campo;
- ✚ Professores e dirigentes apontam as precariedades do transporte escolar como um dos principais problemas ligados ao processo de

ensino aprendizagem, pois, segundo os professores, os alunos chegam cansados e desmotivados a estudar em função das longas horas de deslocamento e quebras constantes dos ônibus, além do fato de terem que acordar cedo para chegar à escola.

É preciso enfatizar que muitos são os fatores que, de certa forma, contribuem para uma não valorização da identidade camponesa nessas escolas que recebem alunos do campo o que é preocupante, pois:

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos, de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participantes de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação. (CALDART, 2004, p. 42)

Logo, percebe-se que essas escolas precisam ampliar seu processo de formação levando em consideração os sujeitos que fazem parte de seu processo educativo de forma a contemplar também a identidade territorial camponesa, afinal, esse sujeito também tem o direito de ter uma escola pensada com e ele e para ele.

Outro elemento que vem contribuindo para as problemáticas ligadas as escolas que recebem alunos do campo é o transporte escolar, sendo apontado como um dos principais motivos que desestimulam os alunos a frequentarem, tanto as escolas no campo, quanto as escolas na cidade. Assim analisaremos, na seção a seguir, os principais problemas que envolvem o transporte escolar dos alunos camponeses para os: Colégio Estadual Professor João Augusto Perillo, Colégio Estadual Lyceu de Goyaz e Colégio Estadual de Aplicação Professor Manoel Caiado, Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, também, para as escolas municipais pólos: Terezinha de Jesus Rocha, Holanda, Vale do Amanhecer e Olimpya Angelica de Lima e na Escola Família Agrícola de Goiás.

Para tanto, iniciaremos nossas análises contextualizando as mazelas no transporte escolar no Brasil, apontando principalmente o transporte de alunos camponeses para as escolas da cidade, posteriormente iremos nos ater as análises ligadas ao Estado de Goiás, para posteriormente voltar nossos olhos para as escolas que recebem alunos camponeses no município de Goiás.

5.3 Um pé no campo e outro na cidade: transporte de alunos do campo para as escolas situadas na cidade do município de Goiás

No Brasil, o transporte de alunos do campo para a cidade tem sido uma constante, prova disso é que, em 2009, mais de 2.790.959 alunos camponeses deixaram suas casas para ir estudar na cidade (INEP- SINOPSE ESTATISTICA 2010). Nesse contexto, por meio de dados do INEP de 2009, podemos destacar que a região que mais transporta alunos do campo para a cidade é a Nordeste (1.316.899), seguida da região Sudeste (688.395).

O Centro-Oeste ocupa o penúltimo lugar, com pouco mais de 158 mil alunos transportados, entretanto o Estado de Goiás ocupa o primeiro lugar com, aproximadamente, 63 mil alunos, quase a metade do total da Região Centro-Oeste.

No sitio da Secretária Estadual de Educação, também está disponível a quantidade de alunos do meio rural do Estado de Goiás que são transportados para as escolas Estaduais (Tabela 5), no entanto não foi discriminado se estes alunos são transportados para as escolas do campo ou para as escolas situadas na cidade.

Tabela 5 - Estado de Goiás- Transporte escolar rural dos alunos da rede estadual de ensino / 2006-2011

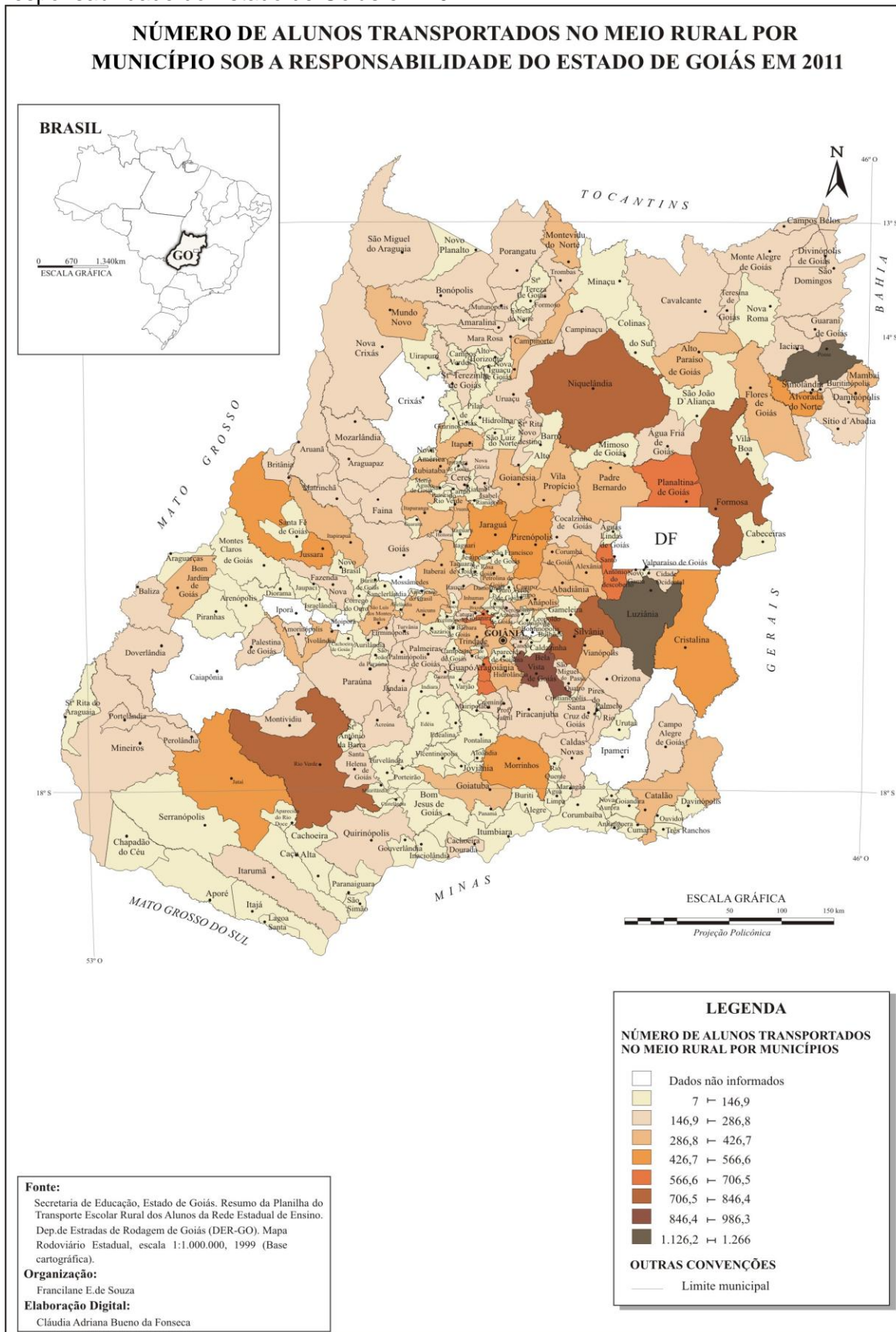
Ano	Quantidade total de alunos transportados	Valores pagos em reais
2006	56.348	29.948.773,57
2007	52.108	48.037.489,63
2008	45.258	47.291.317,35
2009	46.426	36.664.304,60
2010	43.065	49.571.086,00
2011	48.875	57.601.407,00

Fonte: www.seduc.go.gov.br

Organização: Souza, F. E. de. 2012

Já no mapa 15, espacializamos esse transporte de alunos por municípios. Observando esse mapa percebemos também que os municípios Luziânia e Posse são os que possuem mais alunos camponeses que estão sendo transportados para as escolas sob responsabilidade do Estado.

Mapa - 15 Número de alunos transportados no meio rural por municípios sob a responsabilidade do Estado de Goiás em 2011



Também, conforme tabela 6, podemos notar que o número de alunos que são transportados do campo para as escolas na cidade no Estado de Goiás, tanto pelo estado quanto pelo município, de 2002 a 2009, é muito maior que o transporte de alunos do meio rural para as escolas localizadas no campo. Observamos, ainda, na tabela 6, que o ano de 2006 foi aquele que mais houve transporte de alunos do campo para a cidade, com quase 71 mil alunos.

Tabela 6 - Transporte de alunos do campo no Estado de Goiás – 2000 -2009

Alunos do meio rural transportados para escolas sob a responsabilidade do município e do Estado -2000 a 2009								
Localização das escolas	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Urbano	79.423	81.768	114.720	84.273	84.427	70.978	64.912	63.915
Rural	26.867	28.124	31.989	32.427	31.250	34.781	32.822	31.966

INEP- Sinopse estatística – 2002 -2009.

Organização: Francilane Eulália de Souza

Como já foi destacado esses dados são preocupantes, pois os alunos camponeses que estudam em escolas na cidade vêm passando por um processo de não valorização da sua identidade com o seu território.

Outro fato preocupante são os valores repassados para os municípios fazerem o transporte, que são de “R\$ 55,00 por aluno/mês no total de 10 parcelas anuais, - nos termos da parceria expressa na Lei Estadual nº 14.556/03 e Decreto nº 5.902/04, mediante Termo de Adesão e Responsabilidade firmado com município” (SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2011),- pois os governos municipais alegam que esse valor é insuficiente para a contratação de ônibus em bom estado de conservação e em quantidade que atenda os alunos sem colocá-los em rotas extensas.

Além disso, no Estado de Goiás, em função das péssimas condições dos transportes escolares, os acidentes com mortes envolvendo transporte de alunos do campo vêm sendo uma constante. No ano de 2009, foram registrados quatro acidentes envolvendo ônibus escolares, como destacado na matéria do dia 28 de setembro, de 2010, noticiada no O Goiás.com.br:

Sete meses após a pior tragédia envolvendo ônibus escolar em Goiás, novo acidente deixa 23 feridos, sendo 21 estudantes entre seis e 15 anos de idade. Em fevereiro, o número de mortos em colisão no município de Iporá chegou a 13. Ontem (27), a colisão entre uma carreta e um ônibus escolar ocorreu entre a GO-219 e

a GO-320, no trevo do município de Vicentinópolis, a 161 km de Goiânia, região Sul do Estado. [...] As crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 15 anos estudam nas escolas municipais e estaduais da cidade. Eles retornavam para a zona rural, onde residem, com o ônibus cedido pela prefeitura. (O GOIÁS.COM.BR, 2010, p.1)

O Portal on-line, do Ministério Público de Goiás, também noticiou no dia 3 de fevereiro, de 2010, os outros dois acidentes, ressaltando:

A tragédia aconteceu por volta de 17 horas de segunda-feira. O ônibus, que fazia a linha Montividiu-Ponte da Pedra-Assentamentos, foi atingido de frente por uma carreta carregada de soja. Os levantamentos iniciais apontam que o motorista José Martins dos Anjos, de 56 anos, perdeu o controle da carreta, invadiu a pista contrária e bateu de frente com o ônibus escolar, que transportava 41 pessoas. O acidente deixou 29 feridos, dos quais 7 ainda estavam internados ontem em hospitais de Rio Verde. (PORTAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010, p.1)

Informou ainda,

O primeiro dia de aula também foi marcado por um acidente com o veículo do transporte escolar para filhos de trabalhadores rurais do assentamento Campo Formoso, em Bom Jardim de Goiás. Eram por volta de 17 horas e 10 alunos e 6 adultos eram transportados em um micro-ônibus contratado pela prefeitura local, que saiu do assentamento em direção à cidade, quando o veículo tombou em uma estrada vicinal. (PORTAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010, p.1)

O município de Goiás não foge à realidade nacional e estadual de transporte de alunos do campo para as escolas da cidade e do campo para o campo.

Nesse contexto, o principal transporte escolar dos alunos que moram e estudam em escolas no campo e na cidade desse município é o ônibus, entretanto, para a realização de parte dos trechos de sua casa até a escola e vice-versa são utilizados, também, outros tipos de transporte de porte menor, tais como microônibus, vans, kombi, camionetes.

Entretanto também há escolas, como a EFAGO, que estão em fase de estadualização, que em momentos de chuvas recorrem à caminhonete com bancos de madeira improvisados, ou mais comumente chamados de Pau de Arara, apresentado nas fotografias 25 e 26.

Fotografia 25 - Visão lateral do transporte da EFAGO



Autora: Francilane E. de Souza- 2010

Fotografia 26 - Visão lateral do transporte da EFAGO



Autora: Francilane E. de Souza- 2010

Para realizar o transporte dos alunos camponeses, a prefeitura abre a licitação na modalidade de pregão, para que as empresas possam participar desse. Assim, no ano de 2012, analisando o edital de licitação na modalidade de pregão tipo presencial: n°. 021/2011, destinado à contratação de transporte escolar para o município de Goiás (Anexo 5), podemos concluir, observando essa licitação, que apresenta a descrição e características da linha, que as rotas são bastante extensas, sendo que a menor é de 32 km por dia, e a maior distância seria a de 153 km por dia. Assim, os alunos que estão nesse percurso, que, segundo a licitação, será realizado por uma Van ou Kombi -trecho Faz. Boa Vista/ Buriti Queimado/Lajinha-, requisitados para fazer a alimentação das linhas, podem estar fazendo um percurso ainda maior, pois é para fazer a alimentação das linhas, certamente, ainda existe outro percurso para ser cumprido com o ônibus.

Nesse contexto, em pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação do município de Goiás, constatamos que, no ano de 2009¹⁰, havia 254 alunos transportados do campo para a cidade nesse município. Estes eram oriundos de assentamentos (84), sendo o assentamento Paraíso o que possuía o maior número de alunos (33), e, em sua maioria (170), vindos de sítios, fazendas e chácaras do município de Goiás (Quadro 4).

¹⁰ Destacamos que a prefeitura não disponibilizou os dados de 2011 e de 2012 para fazermos a atualização dessa informação.

Quadro 4 - Situação atual dos alunos transportados do campo para a cidade no município de Goiás

MUNICÍPIO DE GOIÁS: DADOS DOS ALUNOS TRANSPORTADOS DO CAMPO PARA A CIDADE EM - 2009								
Total de Alunos transportados	Ensino médio	Ensino fundamental	Oriundos de Assentamentos	Oriundos de fazendas sítios chácaras e outros	A menor e a maior distância percorrida pelos alunos (Km)			
254	68	186	84	170	1	200		
Escolas Estaduais situadas na área urbana com alunos oriundo do meio rural								
Escolas/Ensino	E.E. Prof. Alcide Jubé/E. M.	Colégio Aplicação Prof. Manoel Caiado/E. F.	E. E. A João Perillo/ E. F.	E. E. Lyceu de Goiás/ E. F.	E. E. Don Abel/ E. F.	Escola Estadual Santa Barbara	Sonho infantil	
Quantidade de alunos	62	17	41	55	20	56	3	
Oriundos de assentamentos	29	-----	15	26	2	12	-----	
Oriundos de fazendas sítio e povoados.	33	17	26	29	18	44	3	
Assentamentos de origem dos alunos por escolas								
Assentamentos		E.E. Prof. Alcide Jubé/EM	Colégio Aplicação Prof. Manoel Caiado/EF	E. E. A João Perillo/ EF	E. E. Lyceu de Goiás/ E F	E. E. Don Abel/ EF	E. E. Santa Barbara	Sonho Infantil
Total de alunos								
Baratinha	2	2	-----	-----	-----	-----		-----
Bom sucesso	13	2	-----	6	5	-----		-----
Buriti Queimado	4	2	-----	1	1	-----	2	-----

Assentamentos de origem dos alunos por escolas								
Dom Tomás Balduino	3	3	-----	-----	-----	-----		-----
Engenho Velho	2	1	-----	1	-----	-----		-----
Holanda	2	2	-----	-----	-----	-----		-----
Lavrinha	1	1	-----	-----	-----	-----		-----
Mata do Baú	1	1	-----	-----	-----	-----		-----
Mosquito	5	5	-----	-----	-----	-----		-----
Paraíso	14	5	-----	3	6	-----	6	-----
Rancho Grande	5	3	-----	1	-----	1		-----
São Carlos	23	1	-----	-----	2	-----		-----
Serra Dourada	12	-----	-----	2	10	-----	3	-----
União Buriti	1	1	-----	-----	-----	-----		-----
Varjão	3	-----	-----	1	1	1	1	-----
Domingos Jaime	1	-----	-----	-----	1	-----		-----

Fonte: Pesquisa direta realizada na Secretaria Municipal de Educação do município de Goiás

Em 2010, esse número aumentou para 281 alunos transportados do campo para a cidade desse município. O Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, que oferece somente o ensino médio recebeu um total de 129 alunos do campo. Destes 43, provenientes de assentamentos rurais

O Colégio Estadual Lyceu de Goyaz acolhia 53 alunos oriundos do campo, oferecendo à comunidade local a modalidade do Ensino Fundamental de 6º a 9º ano. Já a Escola Estadual João Augusto Perillo, que trabalha só o ensino fundamental, possuía 28 alunos advindos do campo, dentre eles, nove alunos provenientes de assentamentos rurais.

A Escola Estadual Santa Bárbara, que oferece a modalidade da 1ª fase do ensino fundamental, atendia a um total de 48 alunos do campo. O Colégio de Aplicação Prof. Manoel Caiado, que trabalha com todas as modalidades do ensino básico, recebia 23 alunos provenientes de assentamentos, propriedades rurais e povoados.

O ensino médio é uma modalidade que é proporcionada, pois está presente em apenas duas escolas no campo: Escola Família Agrícola, e a Escola Estadual Walter Engel, que, segundo a própria Diretora dessa última escola, ela está em um povoado, cujas características sociais e econômicas já são eminentemente urbanas. Ela destacou que essa escola não está situada no campo, apesar de a Secretaria Estadual de Educação - em função da classificação realizada pelo município através da Lei do Perímetro Urbano-classificá-la como uma escola situada no campo.

Nessas circunstâncias, os alunos camponeses, ao concluírem o ensino fundamental no campo, são obrigados a buscar outras escolas que, em sua maioria, estão localizadas no meio urbano. Quando questionado aos alunos por que não estudam na EFAGO, parte deles destacam que não lhes agrada a ideia de ficar 15 dias na escola e outros explicam que seus pais não concordam. Já quanto a estudar na Escola Estadual Walter Engel, eles apontam a distância, informando que fica mais perto ir para as escolas situadas na cidade.

Quanto aos alunos camponeses que estudam nas escolas situadas na cidade, apesar de haver quatro escolas com ensino fundamental completo no campo, o número de alunos (152) que são transportados do campo para a cidade em busca dessa fase é alto. Estes poderiam estar estudando nas escolas

situadas no campo, evitando longos percursos e longas horas nos ônibus pois a distância percorrida pelos alunos chegam a quase 200 Km, além do fato de que muitos alunos permanecem até 7 horas dentro do ônibus, somando os percursos de ida e de volta da escola.

Nesse contexto de alunos transportados do campo para a cidade, na seção a seguir, apontaremos alguns contratempos que envolvem o seu transporte alunos.

5.4 Os contratempos no transporte escolar dos alunos camponeses para os colégios: Professor Alcide Jubé, Professor João Augusto Perillo, Lyceu de Goyaz e Aplicação Professor Manoel Caiado localizados no meio urbano do município de Goiás

Nesse contexto de transporte de alunos do campo para a cidade, é que surgiu essa pesquisa no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé. No ano de 2010, possuía 129 alunos do campo, destacando-se entre as escolas desse município por ser a que mais recebeu alunos oriundos de assentamentos, fazendas, sítios e chácaras do município de Goiás. Desse quantitativo total de alunos, 85 participaram de nossa pesquisa. No Colégio Estadual Lyceu de Goyaz, que ocupou o segundo lugar com um total de 53 alunos oriundos do campo, também provenientes de assentamentos, fazendas, sítios e chácaras, entrevistamos 50 alunos. Já no Colégio Estadual Professor João Augusto Perillo, que, no ano de 2010, foi o terceiro colégio que mais recebeu alunos do campo, totalizado 28 alunos, entrevistamos 25 alunos.

Outro colégio pesquisado foi o Colégio Estadual de Aplicação Professor Manuel Caiado, que recebeu 23 alunos oriundos do campo provenientes de assentamentos, propriedades rurais e povoados, onde entrevistamos 15 alunos. Assim, a pesquisa envolveu 175 dos alunos camponeses das referidas quatro escolas, totalizado 74,5%. É preciso ressaltar também que, apesar de a Escola Estadual Santa Barbara também receber 48 alunos do campo, o fato de essa instituição atender apenas à primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) optamos por não incluí-la em nossa pesquisa.

Esses alunos do campo, que estudam nessas escolas situadas no meio urbano, enfrentam muitos problemas, e alguns deles já começam antes mesmo de chegarem às escolas. Muitos deles precisam acordar bem cedo, sendo que alguns têm que ajudar na propriedade onde moram antes de irem para a escola, e, vezes, precisam andar alguns quilômetros para poder pegar o ônibus.

Na seção a seguir apresentaremos uma análise sucinta das mazelas que envolvem o transporte dos alunos do campo para a cidade. Para tanto, destacamos que, como o Colégio Estadual Professor Alcide Jubé é único, dentre essas escolas, que recebe alunos no ensino médio, esses alunos camponeses possuem maturidade que lhes permite responder com mais precisão às questões ligadas ao transporte que propomos, assim, optamos por fazer uma análise em separado desses alunos.

Tempos e contratempos no transporte escolar dos alunos que estudam no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé

Quase 50% dos 85 alunos do Colégio Estadual Professor Alcide Jubé que são transportados do campo para essa escola apontam problemas nos transportes que utilizam. Assim, eles acentuam que estes estão mal conservados, inseguros, velhos com vidros, bancos e escapamentos quebrados, sem cinto de segurança, empoeirados, barulhentos, desconfortáveis e quebrando muito. Por outro lado, alguns alunos apontam que houve uma ligeira melhora na qualidade dos transportes no município de Goiás, sendo assim, 16,7% dos alunos alegaram que o transporte se encontra em bom estado, e 10,2% dos entrevistados afirmaram que o transporte está melhor do que era anteriormente

Ainda, como as estradas no meio rural, desse município estão em péssimas condições, os alunos explicaram que, quando chove é difícil ir para a escola, pois o ônibus atola e as estradas estão ruins, com 45,8% das respostas.

Esse fato sinaliza a falta de preocupação dos governantes com a pavimentação das vias rurais. Outros 4,7% dos alunos afirmam que, quando os rios enchem, as pontes ficam intrafegáveis, dificultando a continuidade do caminho.

Ainda a respeito do transporte, o horário em que saem de casa para irem para escola varia entre 7:00 às 12:30. Uma aluna respondeu que passa a semana na cidade para estudar. Já o horário que chegam em casa varia entre 17:30 hs as 20:30 hs. Isso aponta para a quantidade de tempo despendido para se deslocar para as escolas urbanas, que pode chegar em até cinco horas até a escola.

Apresentaremos, a seguir, os resultados das análises dos elementos que envolvem o transporte dos alunos do campo que estudam no Colégio Estadual João Augusto Perillo, no Colégio de Aplicação Professor Manuel Caiado e no Colégio Estadual Lyceu de Goyáz.

Tempos e contratempos no transporte escolar dos alunos que estudam no Colégio Estadual João Augusto Perillo, no Colégio de Aplicação Professor Manuel Caiado e no Colégio Estadual Lyceu de Goyáz.

Os alunos dos colégios Estaduais João Augusto Perillo, Colégio de Aplicação Professor Manuel Caiado e do Colégio Estadual Lyceu de Goyáz entrevistados (90 alunos) apontaram os mesmo problemas no transporte destacado pelos alunos do Colégio Professor Alcide jubé, tais como, mal conservados, inseguros, velhos com vidros, bancos e escapamentos quebrados, sem cinto de segurança, empoeirados, barulhento, desconfortáveis e quebrando muito.

Já quanto a média do percurso de deslocamento de suas casas até a escola é um pouco menor que o percurso dos alunos do Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, com uma variância no horário que vai de 09:45 as 12:30 horas. Já o horário em que chegam em casa varia entre 17:30 as 20:30 hs. Ou seja, tem alunos que demoram quase três horas para chegar à escola, mas, por outro lado, há alunos que chegam em 30 minutos, também há alunos que retornam para suas casas em 30 minutos, mas há aqueles alunos que demoram 2 horas e 30 minutos.

Esse dado apresentado, sobre o tempo de deslocamento nessas quatro escolas pesquisadas, revela que, geralmente, os alunos almoçam cedo em casa, por volta de 10:00 horas da manhã. Alguns deles chegam a enfrentar em média 5 horas de viagem, enquanto o lanche é servido ainda às 15:00, ou seja, muitos

alunos ficam sem se alimentar por um período de até 9 horas. Além disso, as escolas não oferecem um lanche que possa suprir as necessidades nutricionais dos alunos que passam várias horas por dia em uma condução.

Outro fato que nos chama a atenção é que, se somarmos esse deslocamento com o fato de esses alunos ajudarem nas propriedades, verificamos que não sobra tempo para a realização das atividades da escola em casa, além das demais atividades como brincar etc. Assim sendo, uma das alternativas encontradas por muitos camponeses é mandar seus filhos para casa de parentes na cidade no período escolar.

Por sua vez, o transporte dos alunos do campo para as escolas no campo também apresenta uma série de problemas. Dessa forma, na seção a seguir, apresentaremos alguns deles.

5.5 Os contratempos no transporte escolar dos alunos camponeses que estudam nas escolas municipais pólo, Terezinha de Jesus Rocha, Holanda, Vale do Amanhecer e Olimpya Angelica de Lima e na EFAGO

Nas escolas municipais pólo, que estão localizadas no campo e na EFAGO, constatamos que alguns alunos, cerca de 20%, declararam que passam de 6 a 8 horas dentro do ônibus, sendo 3 a 4 horas para ir e de 3 a 4 horas para voltar, para onde estes estão localizados.

Ainda, o horário que saem de casa para irem para escola varia de 8:00h as 13:00 h. Já o horário em que chegam em casa varia de 17:30 h as 22:15. O transporte que predomina é o ônibus e, em algumas, escolas utilizam-se micro-ônibus ou vans em alguns trajetos.

Todos os alunos destacaram que almoçam em casa, exceto um deles, que afirmou não almoçar, entretanto, alguns alunos (10%) almoçam por volta de 9:30 da manhã, e os alunos que almoçam mais tarde é por volta de 11:30 as 12:00 h, fato preocupante, considerando que a escola só vai oferecer um lanche por volta de 14:30 as 15:00 h, ou seja, alguns alunos ficam até 5 horas sem se alimentar. Além disso, essas escolas não oferecem uma alimentação que possa ser considerada completa do ponto de vista nutricional, pois, geralmente, os alunos comem arroz ou macarrão com alguma proteína, como o frango, a carne,

acompanhado de algum tipo de legume como cenoura, beterraba, abobrinha, conforme cardápio em anexo 6. Como parte desses alunos só retornam para suas casas às 22:00 h, uma alimentação mais substancial só lhes será oferecida em casa por volta das 22:30h, assim o aluno se submete a sete horas somente com a alimentação oferecida para a escola. Por outro lado, também devemos destacar que o repasse de verbas da união para a merenda nas escolas situadas no campo não é o suficiente para assegurar uma alimentação adequada ao aluno camponês, pois

[...] o valor repassado pela União aos estados e municípios foi reajustado para R\$ 0,30 por dia para cada aluno matriculado em turmas de pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. As creches e as escolas indígenas e quilombolas passam a receber R\$ 0,60. Por fim, as escolas que oferecem ensino integral por meio do programa Mais Educação terão R\$ 0,90 por dia. (FNDE. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. 2012. p.1.)

Segundo informações dos alunos das escolas situadas no campo, particularmente, aqueles que confirmaram serem moradores do Assentamento Lajinha e declararam, em entrevista, que percorrem até quatro horas para chegar às escolas e das escolas para sua propriedade, - inseridos no trajeto- Bacuri/Baião do Candinho/Pastor Jorge/Lavrinha/Rancho Grande/Çaçete Armado e Asfalto/ Barra, que, segundo a licitação, tem um percurso diário de 120 Km.

Nesse contexto, percebe-se que, nesse município, seus governantes optaram por trajetos longos para fazer o transporte escolar e estradas de terra em péssimas condições de tráfego, além de pontes de madeira improvisadas. Assim podemos concluir que uma viagem que levaria 1 hora em estradas pavimentadas pode demorar até 1 hora e 30 minutos em estradas de terra desse município.

Ainda, 50,6% dos alunos consideram que o transporte é bom, mas os outros reclamam das condições de transporte, apontando é, “velho, sujo, vidros quebrados, sem cortina”, dentre outros elementos. Também, 100% dos alunos afirmaram que, quando chove, é difícil ir à escola, sendo que o motivo mais destacado por estes é o fato dos ônibus atolarem, nesse sentido, eles relataram “*O transporte não é muito ruim, mas o que dá medo é a ponte que temos que passar todos os dias e a estrada ruim*” -Aluna do 6º ano da escola municipal polo Terezinha de Jesus Rocha-, e continuando, “*descemos para atravessar a ponte, depois entramos uma dificuldade*” -aluna 9 ano da municipal polo Terezinha de

Jesus Rocha-. Por outro, 56,7% dos alunos afirmam que o ônibus quebra várias vezes no ano.

Esses trajetos longos e demorados, somadas às péssimas condições das estradas e dos transportes escolares podem colocar em risco a vida dos alunos. Esses fatores nos levam a questionar o papel do governo municipal para com a educação no campo, uma vez que se percebe o descaso para com a conservação das estradas no meio rural, assim como a escolha de trajetos longos em vez da contratação de mais transporte para diminuir esses trajetos.

Enfim, nota-se que os problemas envolvendo o transporte são muitos, mas poderiam ser minimizados, a começar pelo tempo que os alunos ficam nos meios de transporte. Esse tempo poderia ser diminuído, se a prefeitura disponibilizasse um quantitativo maior de meios de transporte, priorizando transportes menores e mais seguros, também manutenção das vias de acesso, além realizar de pesquisas preliminares para definir as rotas de transporte desses alunos.

Por outro lado, é preciso ressaltar que a solução desses vários problemas que envolvem o transporte dos alunos do campo para a cidade poderia ser solucionada com a implantação de escolas que atendessem ao ensino médio no campo, visto que a maioria desses alunos (131) está cursando o ensino médio. Também se faz necessária uma escola com estrutura física e pedagógica no campo para atender o aluno camponês, pois muitos apontam a falta desses elementos, como a sua escolha para estudar em escolas que estão situadas no meio urbano.

Todas essas problemáticas ligadas ao transporte escolar são fator que influencia no processo de ensino aprendizagem, na não valorização da identidade territorial, além disso, concordamos com Andrade e Di Pierro (2004, p. 9) que pontuam “a insuficiência ou inadequação do transporte escolar são fatores que contribuem para a evasão e exclusão do sistema escolar”.

Outro ponto de discussão de relevância para esta pesquisa é o perfil dos alunos camponeses que estudam na Escola Família Agrícola de Goiás e nas escolas polo municipais localizadas no campo: Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer, e nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Professor Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, João Augusto Perillo.

Particularmente, porque esses dados nos permitirão compreender quais são os elementos que vêm marcando a territorialidade no campo do município de Goiás, assim como a identidade territorial camponesa nesse município. Nesse aspecto, no capítulo a seguir, apontamos algumas das principais características do aluno camponês do município de Goiás.

O campesinato é um grupo social que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo de produção capitalista (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 73).

6 PARA ALÉM DE UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS CAMPONESES: UMA CARACTERIZAÇÃO DO CAMPESINATO DO MUNICÍPIO DE GOIÁS

Levantar e analisar as principais características do alunado camponês que estuda nas escolas situadas, tanto no campo quanto na cidade, é de extrema relevância para este trabalho, pois elas também podem revelar elementos que marcam a identidade territorial camponesa desse alunado. Desse modo, considerando que os alunos fazem parte de um grupo familiar camponês, tais características podem ser componentes também desse grupo. Essas análises ainda nos auxiliarão na investigação do papel da Geografia que se faz nas escolas no campo para a valorização da identidade territorial camponesa.

Nesse contexto, destacamos que as análises aqui apresentados são resultado de entrevistas com 374 alunos das séries/anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que estudam na Escola Família Agrícola de Goiás, e nas escolas polo municipais localizadas no campo: Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer; e nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Professor Manoel Caiado, Lyceu de Goyas e João Augusto Perillo.

Então, uma análise mais generalizada sobre os 199 alunos das escolas Escola Família Agrícola de Goiás, e nas escolas polo municipais localizadas no campo: Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer, percebemos que são 105 alunos oriundos de 14 assentamentos diferentes; 93 alunos oriundos de sítios fazendas, e povoados; seis de acampamentos e um da área urbana, (Tabela 7), sendo que o assentamento que possui mais alunos em escolas situadas no campo é o assentamento São Carlos com 30 alunos, todos estudando na escola municipal Polo Olimpya Angelica de Lima, seguido do assentamento Mosquito, cujos alunos estão estudando na escola municipal Polo Terezinha de Jesus Rocha e do assentamento Don Tomás Balduino, com alunos na escola municipal polo Holanda e Escola Família Agrícola de Goiás.

Tabela 7 - Dados dos alunos das escolas pólos: Terezinha de Jesus Rocha, Holanda, Vale do Amanhecer, Olimpia Angelica de Lima e da EFAGO que foram entrevistados 2010.

Total de Alunos Entrevistados		Oriundos de sítos e fazendas		Oriundos de Assentamentos		Oriundos de Acampamentos	
199		93		105		6	
Escolas/Ensino		Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha	E. Municipal Polo Holanda	Escola municipal Vale do Amanhecer	E. Municipal Angelica Olimpya de Lima	Escola Família Agrícola	
Quantidade de alunos		43	75	19	38	25	
Oriundos de assentamentos		29	31	0	36	17	
Oriundos de fazendas sítio e povoados.		14	40	19	2	5	
Acampamentos		-----	3	-----	-----	3	
Área urbana do município de Goiás		-----	1	-----	-----	-----	
Assentamentos*		Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha	E. Municipal Polo Holanda	Escola municipal Vale do Amanhecer	E. Municipal Angelica Olimpya de Lima	Escola Família Agrícola	
Total de alunos							
Baratinha	8	-----	8	-----	-----	-----	
Bom sucesso	4	-----	-----	-----	-----	4	
Dom Tomás Balduino	12	-----	5	-----	-----	7	
Engenho Velho	6	-----	6	-----	-----	-----	
Holanda	5	-----	5	-----	-----	-----	
Lavrinha	4	3	1	-----	-----	-----	
Liberdade	1	-----	-----	-----	-----	1	
Mata do Baú	5	5	-----	-----	-----	-----	
Mosquito	12	11	-----	-----	-----	1	
Novo Horizonte	5	5	-----	-----	-----	-----	
São Carlos	30	-----	-----	-----	29	1	
União Buriti	7	-----	-----	-----	7	-----	
Vila boa	2	-----	2	-----	-----	-----	
Rancho grande	2	2	-----	-----	-----	-----	

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de entrevista nas escolas municípios polos, Terezinha de Jesus, Holanda, Vale do Amanhecer e Olimpya Angelica de Lima e na Escola Família Agrícola de Goiás.

Organização: Francilane E. de Souza – 2012

* 10 alunos não citaram o assentamento em que moram, por isso, eles não estão listados.

Analisando os dados da pesquisa sobre os alunos das escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas e João Augusto Perillo, percebemos que são 61 alunos oriundos de 14 assentamentos diferentes e 114 alunos oriundos de sítios fazendas, e povoados, (Tabela 8) sendo que o assentamento que possui mais alunos em escolas situadas na cidade é o assentamento Bom Sucesso.

Tabela 8 - Dados dos alunos das escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, João Augusto Perillo - 2010

Total de Alunos Entrevistados		Oriundos de sítios e fazendas		Oriundos de Assentamentos	
175		114		61	
Escolas/Ensino	Escola Estadual Prof. Alcide Jubé	Escola Estadual Lyceu de Goyas	Colégio de Aplicação Prof. Manoel Caiado	Escola Estadual Prof. João Augusto Perillo	
Quantidade de alunos entrevistados	85	50	25	15	
Oriundos de assentamentos	35	16	1	9	
Oriundos de fazendas sítio e povoados.	50	34	24	6	
Assentamentos *	Escola Estadual Prof. Alcide Jubé	Escola Estadual Lyceu de Goyas	Colégio de Aplicação Prof. Manoel Caiado	Escola Estadual Prof. João Augusto Perillo	
Total de alunos					
Baratinha	3	-----	-----	1	
Bom sucesso	4	3	1	5	
Buriti Queimado	1	1	-----	-----	
Dom Tomás Balduino	1	-----	-----	-----	
Engenho Velho	3	-----	-----	1	
Holanda	1	-----	-----	-----	
Lavrinha	1	-----	-----	-----	
Mata do Baú	1	-----	-----	-----	
Mosquito	3	-----	-----	-----	
São Carlos	5	1	-----	-----	
Serra Dourada	4	7	-----	-----	
Paraíso	7	3	-----	2	
Rancho grande	4	-----	-----	-----	
Varjão	-----	1	-----	-----	

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de roteiro de entrevista nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, Professor João Augusto Perillo.

Organização: Francilane E. de Souza – 2012

A partir da compilação dos dados quantitativos e qualitativos, coletados em pesquisa de campo em 2010, apresentamos a seguir, uma caracterização do aluno camponês do município de Goiás com o intuito de apontar os elementos que nos permitem compreender as singularidades que marcam e determinam sua territorialidade, assim como sua identidade territorial camponesa. Também, utilizamo-nos de referencial teórico de outros pesquisadores (PESSOA, 1999), (SANTOS; SCOLARO, 2002), (SILVA, 2003), dentre outros que voltaram seus olhares para o camponês desse município.

6.1 Pincelando as características que marcam a territorialização e identidade territorial do alunado camponês do município de Goiás

Os 374 alunos que estudam na Escola Família Agrícola de Goiás, e nas escolas polos municipais localizadas no campo: Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer, e nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Professor Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, João Augusto Perillo, possuem singularidades que os diferenciam daqueles que vivem no meio urbano do município de Goiás. Nesse processo permitam-me utilizar a primeira pessoa para apontar alguns fatos que presenciei nas pesquisas de campo, principalmente, nas escolas situadas no meio rural.

Um primeiro fato singular, que, para mim, marca algumas dessas particularidades, é justamente a forma mais descontraída e afetiva com que os alunos do campo se relacionam com os professores das referidas escolas, pois foi comum encontrar alunos da primeira fase do ensino fundamental adormecidos em seus braços, fato que pode estar relacionado ao horário em que acordam para irem à escola. Também, hábitos e costumes no cotidiano da escola destoam das escolas situadas nas cidades, como alunos circulando durante o horário do lanche sem usar calçados e levando a tiracolo seus brinquedos (Fotografia, 27).

Ainda, por se tratar de escolas situadas no campo, cujas características também são singulares, pois, estão localizadas no território rural, é comum a presença de árvores frutíferas, espaços não pavimentados, animais pertencentes a algumas propriedades agrícolas circulando pela escola, moradores das

propriedades circunvizinhas visitando a escola, dentre outros elementos que fogem a realidade das escolas que estão situadas na cidade.

Fotografia 27- Aluna da escola Holanda



Autora: Francilane E. de Souza-2010

Essas particularidades territoriais acabam instigando os alunos a buscar diferentes brincadeiras daquelas dos alunos camponeses que estão estudando em escolas na cidade, conseqüentemente, são usuais brincadeiras de subir em árvores, ou coletar frutas durante o horário do lanche (Fotografia 28).

Fotografia 28 - Alunos da escola Holanda pegando tamarindo



Autora: Francilane E. de Souza-2010

Como já destacamos, esses alunos são, em sua maioria, alunos assentados ou acampados e suas histórias de vida, de territorialização de

formação e saber se fundem e se confundem com a história de luta pela terra, pois muitos nasceram nos assentamentos, como narra uma aluna da escola municipal Terezinha de Jesus Rocha no ano de 2002, citada por Santos e Scolaro. Ela pontuou, *“Nasci no P. A Mosquito e tenho muito orgulho de meus pais de ser pessoas que lutam para dar os seus filhos o exemplo de que devemos lutar para alcançar seus objetivos”* (SANTOS; SCOLARO, 2002, p. 58).

Nesse contexto, apesar de destacarmos aqui características mais pontuais do alunado camponês, não devemos esquecer que esses em sua maioria, construíram também sua identidade no processo de acampamento (Fotografia 29) e assentamento, ou seja, no processo de luta pela terra.

Fotografia 29 - Filhos de acampados do Mosquito



Autor: Desconhecido

Cedida por: Miriam de S. Costa Rodrigues

Assim, muitos incorporaram na sua história um conjunto de símbolos e ações que caracterizam a luta pela terra, e aprenderam a importância desse processo no cotidiano dessa luta, pois, como destacou um assentado, Milton Duarte, em entrevista a Jadir Moraes de Pessoa:

Interessante! Nunca me passou pela cabeça instruir um filho meu para ele participar na luta de algum movimento. Mas se você entrevistar um dos meus meninos você vai dizer que ele sabe tudo sobre a luta. Eles estão vendo a nossa luta e aprendendo na nossa luta. [...] (PESSOA, 1999. p. 266)

Observamos como essa fala evidencia o papel da luta pela terra na caracterização da identidade territorial do camponês, assim, o momento de

acampamento é também um momento de territorialização, de construção da identidade territorial camponesa. Entretanto essa territorialização, também, foi marcada por muito sofrimento, como narrou uma aluna da 5ª série da escola Olimpya Angelica de Lima, em 2002:

Quando chegamos no acampamento o pessoal não queria deixar a gente ficar mais depois eles resolveram. A vida no acampamento era um pouco difícil era muita gente, e quase todos não tinha o que comer a gente comia guariroba ferventada. (SANTOS E SCOLARO, 2002, p. 90)

Outro fato que vem caracterizando o camponês e que chama a atenção é o número de membros na família, predominando quatro pessoas, fato curioso, haja vista que é maior que a média nacional de 3,52 (CENSO DEMOGRÁFICO DE 2000), também,

Segundo a PNAD 2007, o número de domicílios particulares no Brasil alcançou cerca 56,4 milhões. O número médio de moradores por domicílio, que em 1997 era de 3,8 e 3,6 em 2002, caiu para 3,4 pessoas em 2007, resultado da queda da fecundidade e redução do tamanho médio das famílias (IBGE-SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2008).

Entretanto parece que esse quantitativo mais elevado que a média nacional vem marcando outras regiões do campo no século XXI, pois, em pesquisa realizada pelo INCRA, no ano de 2010, ficou evidenciado que, dentre as 804.867 famílias assentadas, distribuídas em 1.164 assentamentos por todo o Brasil, o tamanho médio dessas famílias também era de 4 pessoas, o que é comum no campesinato, pois um dos elementos que caracterizam essa classe é justamente a produção agropecuária realizada pela família, logo, um quantitativo maior de pessoas na família auxilia nas atividades a serem realizadas nas propriedades.

Também, quanto à idade dos alunos, embora ainda seja comum que haja alunos com idade incompatíveis com a série/ano de escolarização, há uma predominância de alunos com idade escolar adequada a série/ano, fato que pode ser decorrente de vários fatores, como o ingresso tardio na instituição de ensino, a impossibilidade de conciliar o trabalho ou afazeres na propriedade onde moram com os estudos, ou mesmo as dificuldades impostas pelas distâncias das escolas e a inexistência de escolas próximas à sua residência. Entretanto esses são dados dos alunos que estão frequentando a escola, no entanto não podemos

esquecer que o campo possui índice elevado de camponeses que não frequentam a escola.

Considerado um veículo econômico e de baixo custo, a moto é o meio de transporte que predomina no campo do município de Goiás, contudo também constatamos que 2% dos alunos utilizam o cavalo para se locomover e alunos que não têm qualquer meio de locomoção (1%) também fazem parte do perfil do alunado do campo. Sobre o meio de locomoção dos assentados do Assentamento Mosquito, Coelho (2007) também apontou a moto como veículo motorizado, predominante entre os assentados.

A principal atividade realizada nas propriedades de seus pais é basicamente, a produção de leite e de outros produtos agropecuárias que, muitas vezes, suprem as necessidades básicas da família camponesa. Sobre essa produção, Silva (2003) acrescenta que “o uso do leite no assentamento, não é apenas destinado à dieta familiar, mas compõe uma das principais, em alguns casos, a única fonte de renda da família”. Isso demonstra que essa é uma forte tendência na produção camponesa desse município.

Os alunos auxiliam nas atividades realizadas nas propriedades, fato muito comum entre os camponeses, pois é assim que os alunos acabam aprendendo a cuidar da propriedade, além do fato de o trabalho também ser instrumento para a territorialização, portanto, essa também é parte de sua identidade. O censo de 2007 apontou, ainda, que essa é a realidade do meio rural brasileiro, destacando que

A atividade agrícola ocupa um número ligeiramente maior de crianças do que a não-agrícola (1,27 milhões contra 1,23 milhões). Entre as crianças de 5 a 9 anos, o percentual que está em atividade agrícola é maior (74,1%) do que entre as de 10 a 15 anos (49,2%). O ligeiro predomínio da atividade agrícola é evidenciado pela análise dos locais de trabalho das crianças de 10 a 15 anos (IBGE- SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2008).

Também Andrade e Di Pierro (2004, p. 8) pontuaram que

As crianças e jovens do campo se inserem precocemente no trabalho para integrar a mão de obra familiar. A simultaneidade entre trabalho e escolarização marca as possibilidades de permanência na escola e torna a adequação do calendário escolar à realidade do meio rural e à sazonalidade do trabalho agrícola um fator determinante para o acesso e a progressão dos estudantes na escolarização.

Por isso insistimos que o trabalho é também fator que marca a identidade territorial desses alunos camponeses e por isso a importância de se pensar em uma escola que consiga valorizar essas peculiaridades, logo, por isso a importância do calendário diferenciado nas escolas situadas no campo.

Outro fato marcante é a quantidade de horas em que esses alunos permanecem nos transporte escolare perfazendo até 6 horas, somados os trajetos de ida e de volta, submetem-se a estradas em péssimas condições de tráfego com pontes improvisadas (Fotografia 30), além de ônibus também em péssimas condições de uso (Fotografia 31).

Foto 30: - Ponte de acesso à EFAGO



Autora: Francilane Eulália de Souza – 2010

Outro fato que nos chamou a atenção é o não acesso a computadores por parte desses alunos, o que fato demonstra que o camponês não está tendo tanto acesso às inovações tecnológicas como os grandes produtores. Beneficiados pelos créditos agrícolas, estes últimos estão cada vez mais familiarizados com o computador, que se tornou uma ferramenta indispensável para a produção agrícola, pois permite acompanhar, em tempo real, as cotações das *commodities* no mercado internacional.

Fotografia 31 – Interior do ônibus escolar que transporta os alunos da Escola Olimpya Angelica de Lima



Autora: Francilane Eulália de Souza – 2010

Analisando esse perfil geral dos alunos camponeses, assim como estabelecendo o confronto com outros dados, ora de pesquisadores que desenvolveram seus trabalhos no município de Goiás, ora de outras fontes que apresentam informações mais generalizadas, podemos concluir que essas são também as principais características dos camponeses do município de Goiás.

Apesar dessa breve apresentação geral, optamos, também, por elaborar uma caracterização pormenorizada por escolas, considerando que, dessa forma, será possível visualizar não só essas características predominantes, mas também pequenas diferenças entre os alunados das escolas situadas no campo do município de Goiás.

Assim sendo, apresentaremos, a seguir, a caracterização dos alunos camponeses que estudam nas escolas situadas no campo.

6. 2 As peculiaridades dos alunos camponeses que estudam nas escolas situadas no campo do município de Goiás

Antes de apresentarmos as principais características que possuem os 199 alunos camponeses que estudam nas escolas situadas no meio rural do município de Goiás, vale ressaltar que nessa parte da pesquisa optamos por apresentar os resultados e as análises de cada escola situada no campo que faz parte dessa pesquisa.

Caracterização dos alunos camponeses da Escola Municipal Polo Terezinha de Jesus Rocha

A caracterização dos alunos camponeses que será apresentada nesta seção foi realizada a partir de entrevista com 42 alunos das séries anos/ finais do ensino fundamental, sendo 12 alunos da 6º ano, 10 alunos do 7º ano, 8 do 8º ano e 12 do 9º ano. Esses alunos são, em sua maioria, oriundos de assentamentos, totalizando 26 alunos; e 14 deles são oriundos de fazendas ou de povoados, sendo que deste total de 42 alunos, dois não responderam às entrevistas. Verificamos do mesmo modo, que o assentamento que tem maior número de alunos nessa escola é o Mosquito, com 11 alunos, seguido do assentamento, Novo Horizonte, com cinco alunos; também o assentamento Mata do Baú, com cinco alunos; o Lavrinha com três alunos; e o Rancho Grande, com dois alunos.

Quanto à idade dos alunos, embora haja alunos com idade que não corresponde à idade escolar, pois alguns estão com idade que corresponde de 5 a 10 anos acima da idade escolar, há um predomínio de alunos ainda em idade escolar em todos os anos, assim, verifica-se que, no 6º ano, 66% dos alunos estão nas séries/anos correspondente a sua idade, já os alunos da 7º ano apenas 33%, o 8º ano, 60%, e o 9º ano com 66% dos alunos em idade escolar.

Já, quanto ao número de membros na família, há uma predominância de quatro membros, sendo que, no 6º ano prevalece em 33% dos alunos, no 7º ano é de 40%, no 8º ano é de 83%, e por fim, no 9º ano 50% dos alunos declararam mesmo quantitativo de membros.

Questionados sobre os objetos que possuem em casa, chama-nos a atenção o fato de nenhum dos alunos possuírem computadores, sendo a TV, telefone e o rádio e livro os objetos mais comuns em suas casas, predominando a TV, com 100%.

O carro, a moto, a bicicleta são os veículos mais comuns para a locomoção dos pais desses alunos, sendo que alguns (40%) declararam possuir mais de um veículo, mas é a moto o que predomina (60%), seguido do carro (40%) e da bicicleta (38%). Também, dois dentre esses alunos declararam não possuir qualquer meio de locomoção; um aluno destacou a presença de caminhão, e

outros dois alunos apontaram que seus pais têm caminhonete como meio de locomoção.

Quando questionados sobre as relações de seus pais com a propriedade, 9% dos alunos responderam que seus pais são empregados e 91% responderam que seus pais são proprietários residentes em assentamentos, e um aluno mora no povoado de Buenolândia. A resposta de um aluno revelou que, apesar de ser um assentado, ele destacou que seu pai “não é o proprietário, pois é assentado” demonstrando conhecer o processo de concessão de terras via reforma agrária.

As principais atividades agropecuárias desenvolvidas na propriedade desses alunos são, basicamente, a produção de leite e derivados, a produção de aves, especificamente, os galináceos, a criação de suíno, e a horta, sendo que, apareceram com uma percentagem menor a plantação de milho, a de mandioca, a fruticultura, a produção de coco da Bahia e a criação de peixes. Assim, nos 6° e 7° ano, predomina a produção de leite, com 90% dos alunos apontando essa produção. Já no 8° e 9° ano, prevalece a criação de aves em 70% das propriedades.

Fato igualmente relevante é a percentagem de alunos que auxiliam nas atividades que são realizadas nas propriedades, sendo que 79% dos alunos declararam auxiliar seus pais nas atividades diárias. Eles apontaram que, “molho a horta e alimento as galinhas”, outros pontuaram que ajudam no “trato das vacas”, ainda informaram “tiro leite e aparto os bezerros”, “eu trato dos porcos”, também “ajudo nas plantações de alimentos”, “eu entrego o leite no resfriador”, “eu capino roço etc.”, “eu ajudo um pouco em tudo”. Estas respostas revelam a diversidade e a responsabilidade para com a propriedade. É importante destacar inclusive que muitos acordam bem cedo, aproximadamente, às 5:00 horas da manhã para realizar estas tarefas, e algumas horas depois (10 horas da manhã), saem para ir para a escola, pois o número reduzido de transporte, assim como a longa distância de sua propriedade até as escolas acarreta em longas horas dentro de um ônibus escolar.

A seguir, apresentaremos a caracterização dos alunos camponeses da escola Municipal Polo Olimpya Angelica de Lima

Caracterização dos alunos camponeses da Escola Municipal Polo Olimpya Angelica de Lima

A caracterização dos alunos camponeses que será apresentada nesta seção foi realizada a partir de entrevista com 38 alunos das séries anos/ finais do ensino fundamental, sendo que foram entrevistados 12 alunos da 6° ano, 13 alunos do 7° ano; quatro alunos do 8° ano; e nove do 9° ano. Esses alunos são em sua maioria, oriundos de assentamento, totalizando 36 alunos, sendo que apenas dois alunos são oriundos de fazendas e sítio. Observamos, também que o assentamento que tem maior número de alunos nessa escola é o São Carlos, com 29 alunos, seguido do assentamento União dos Buritis, com sete alunos.

Quanto à idade dos alunos, embora haja uma percentagem grande de alunos com idade que não corresponde à idade escolar (41%), pois alguns estão com idade que corresponde de 5 a 13 anos acima da idade escolar, há um predomínio de alunos ainda em idade escolar. Assim, percebe-se, que no 6° ano, 40% dos alunos estão nas séries/anos correspondentes a sua idade, sendo que, nessa série, constatamos alunos com até 16 anos, já quanto aos alunos da 7° ano, certificamos que 89,% estavam em idade escolar; no 8° ano, eram 78% dos alunos em idade escolar; e o 9° ano, eram 30%, em idade escolar, sendo que, no 8° e no 9° ano, apuramos alunos com idade de até 29 anos.

Já quanto ao número de membros na família, há uma predominância de quatro pessoas, sendo que encontramos famílias com até sete pessoas. Assim, no 6° ano, o quantitativo de quatro pessoas predomina em 41,66% dos alunos, no 7°ano é de 46,15%; no 8° ano, é de 50%, e, por fim, no 9° ano, 66,66% dos alunos com o mesmo quantitativo de pessoas.

Quanto aos objetos que possuem em casa, chama-nos a atenção o fato de que apenas dois dos alunos destacaram que possuem computador, sendo a TV, telefone e o rádio e livro os objetos mais comuns em suas casas, predominando a TV com 100%.

O carro, moto, bicicleta são os veículos mais comuns para a locomoção dos pais desses alunos, sendo que alguns (30%) declararam possuir mais de um veículo, mas é a moto o veículo que prevalece (66%), seguido do carro (32%) e da bicicleta (18%). Também, dois dentre esses alunos declararam não possuir qualquer meio de locomoção, três alunos apontaram o cavalo como meio de locomoção.

Sobre as relações de seus pais com a propriedade, 16% dos alunos responderam que seus pais são empregados e 84% responderam que seus pais são proprietários residentes, predominantemente, em assentamentos.

As principais atividades agropecuárias desenvolvidas na propriedade desses alunos são, basicamente, a produção de leite e derivados, a produção de aves, especificamente, os galináceos, a criação de suíno, e a horta, sendo que apareceu com uma percentagem menor a plantação de milho, mandioca a fruticultura e a piscicultura. Assim, nos 6º e 9º anos, predomina a produção de leite com 86% dos alunos apontando essa produção. Já no 7º, sobressai a produção de galináceos; e, no 8º ano, a criação de aves e a produção de leite estão presentes com percentagens iguais a 50%.

Fato também relevante é a percentagem de alunos que auxiliam nas atividades que são realizadas nas propriedades, sendo que 89% dos alunos declararam auxiliar seus pais nas atividades diárias. Eles indicaram “ajudo meu pai a tirar leite”, outros pontuaram que ajudam na “horta e no trato com peixes”, ainda apontam “roço o pasto e capino a roça”, “eu águo a horta e as plantações”, bem como ajudam “em tudo que tiver de fazer”, “ajudo a plantar”, “ajudo no trato”, “de tudo um pouco”. Essas repostas, como já destacamos, revelam a diversidade de atividades que esses alunos desenvolvem, assim como a responsabilidade para com as atividades propriedade.

Na seção a seguir, apresentaremos o perfil do alunado camponês da escola Municipal Polo Holanda.

Caracterização dos alunos camponeses da Escola Municipal Polo Holanda

A caracterização dos alunos camponeses, que será apresentada nesta seção, foi realizada a partir de entrevista com 75 alunos das séries anos/ finais do ensino fundamental, sendo 16 alunos da 6º ano; 20 alunos do 7º ano; 15 do 8º ano e 23 do 9º ano. Esses alunos são, em sua maioria, oriundos de assentamento, totalizando 31, sendo que 40 são de fazendas ou sítios, e três moram em um acampamento denominado de Boa Esperança, e um aluno reside no meio urbano do município de Goiás.

Percebemos que o assentamento que abriga maior número de alunos é o Baratinha (8), seguido do Engenho Velho (6), do Assentamento Dom Tomás Balduino (5), do Assentamento Holanda (5), do Assentamento Vila Boa (2) e do Lavrinha (1). Dentre os alunos que moram em assentamentos, quatro não citaram o nome destes.

Quanto à idade dos alunos, embora haja alunos com idade que não corresponde à idade escolar, pois alguns estão com idade que corresponde de 5 a 10 anos acima, há muitos alunos com uma defasagem de apenas um ano. Assim, no 6º ano, 31,25% dos alunos estão nas séries/anos correspondentes a sua idade; já os alunos da 7º ano apenas 30% estão nas séries/anos correspondentes a sua idade; o 8º ano conta com 49%; e o 9º ano com 30,43% de alunos que estão nas séries/anos correspondentes a sua idade.

Já, quanto ao número de pessoas na família, há uma predominância de quatro pessoas, sendo que, no 6º ano, predomina em 43,75% dos alunos, no 7º ano é de 50%; no 8º ano, é de 40%; e, por fim, no 9º ano, 48% dos alunos declararam a mesmo quantitativo de pessoas.

Questionados sobre os objetos que possuem em casa, chama-nos a atenção o fato de que apenas cinco alunos apontaram que possuem computadores, sendo que a TV, o telefone, o rádio e o livro os objetos mais comuns em suas casas, sobressaindo a TV em 100% das residências dos alunos.

O carro, a moto e a bicicleta são os veículos mais comuns para locomoção dos pais desses alunos, sendo que alguns (20%) declararam possuir mais de um veículo, mas é o carro o veículo que predomina como meio de locomoção (65%) seguido da moto (35%) e da bicicleta (29%). Também 7%, dentre esses alunos, declararam possuir o cavalo como meio de locomoção, um aluno destacou não possuir meio de locomoção.

Quando questionados sobre as relações de seus pais com a propriedade, 35% dos alunos responderam que seus pais são empregados e 65% responderam que seus pais são proprietários residentes em assentamentos, sítios e fazendas.

As principais atividades agropecuárias desenvolvidas na propriedade desses alunos são basicamente a produção de leite e derivados, a produção de aves, especificamente, os galináceos, a criação de suíno, e a horta, sendo que,

apareceu com uma percentagem menor o gado de corte, plantação de cana para a produção de rapadura, doces e criação de cabrito e cavalo. Assim, nos 6º ano predomina a produção de galináceos nas 87,5% das propriedades, já no 7º ano predomina a produção de leite com 90% dos alunos apontando essa produção. Também, no 8º e 9º ano predomina a produção de leite com 93% e 83% nas propriedades dos alunos respectivamente.

Fato relevante é a percentagem de alunos que auxiliam nas atividades que são realizadas nas propriedades, sendo que 79% dos alunos declararam auxiliar seus pais nas atividades diárias, eles apontaram “tiro leite roço e capino” outros pontuaram que ajudam “com o leite”, ainda mencionaram “tiro e roço o pasto”, “aguar a horta”, também “corto cana, mão, carregio lenha e aparto a vaca”, “ajudo a fazer as tarefas do dia a dia”, “eu capino roço etc.”, “ajudo em todas as atividades”. Como já destacamos em outro perfil de alunos de outras escolas no campo, muitos desses acordam bem cedo, para realizar estas tarefas e, algumas horas depois, saem para ir para a escola. Outra caracterização de suma importância é a da escola Municipal Polo Vale do Amanhecer, apresentada a seguir.

Caracterização dos alunos camponeses da Escola Municipal Polo Vale do Amanhecer

A caracterização dos alunos camponeses, que será apresentada nesta seção, foi realizada a partir de entrevista com 19 alunos das séries anos/finais do ensino fundamental, sendo cinco alunos da 6º ano, sete alunos do 7º ano; dois do 8º ano; e cinco do 9º ano. Vale lembrar que, nessa fase, a escola conta com 27 alunos matriculados, portanto, foram entrevistados 70% dos alunos.

A partir da compilação dos dados coletados, constatamos que esses alunos são, em sua maioria, oriundos do povoado de Calcilândia e de fazendas vizinhas, sendo 12 alunos de Calcilândia, e sete são de fazenda ou sítio. É importante destacar que o povoado de Calcilândia possui como base de sua economia a produção de calcário, entretanto percebe-se que são muito comuns, entre seus moradores, os hábitos e costumes do campo, assim, muitos também exercem atividades agropecuárias para suprir as necessidades da família.

Quanto à idade dos alunos, embora haja alunos com idade que não corresponde à idade escolar, há um predomínio de alunos fora da idade escolar no 6º, 7º e 8º ano.

Já quanto ao número de pessoas na família, há uma predominância de 4 pessoas, sendo que, no 6º, ano prevalece esse quantitativo em 60% dos alunos, no 7ºano, é de 71%, no 8º ano, é de 100% e, por fim, no 9º ano, 40% dos alunos declararam a mesmo quantitativo de pessoas.

Questionados sobre os objetos que possuem em casa, chama-nos a atenção o fato de que apenas um aluno destacou que possui computador, sendo a TV, telefone e o rádio e livro os objetos mais comuns em suas casas, predominando a TV com 100%.

O carro, moto, bicicleta são os veículos mais comuns para a locomoção dos pais desses alunos, sendo que alguns (40%) declararam possuir mais de um veículo, mas é o carro o veículo que predomina (73%), seguido da moto (47%); dois dentre esses alunos declararam não possuir qualquer meio de locomoção.

Quanto aos alunos que residem em chácaras ou fazendas quando questionados sobre as relações de seus pais com a propriedade, cinco dos alunos responderam que seus pais são empregados, e dois responderam que seus pais são proprietários.

A principal atividade agropecuária desenvolvidas na propriedade dos sete alunos que residem em fazendas é basicamente a produção de leite e derivados, a produção de aves, especificamente, os galináceos, a criação de suíno, e a horta. Já na residência dos alunos de Calcilândia predomina a horta, arvores frutífera e a criação de galinha.

Fato relevante é a percentagem dentre os sete alunos que moram em fazendas e sítios que auxiliam nas atividades realizadas nas propriedades, sendo que 43% dos alunos declararam auxiliar seu pai nas atividades diárias. Eles apontaram “ajudo meu pai”, outros pontuaram que ajudam no “trato das vacas”. É importante destacar que muitos acordam bem cedo, aproximadamente, as 5:00 horas da manhã, para realizar essas tarefas.

A EFAGO foi uma das escolas cujo perfil dos alunos camponeses será apresentado a seguir.

Caracterização dos alunos camponeses da Escola Família Agrícola de Goiás

A compilação das entrevistas com 25 alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio e ao 4º ano, que se caracteriza pelo ensino tecnológico, nos permite apresentar uma breve caracterização desses alunos. Assim, a priori, destacamos que foram entrevistados cinco alunos da 1º ano; nove alunos do 2º ano; sete do 3º ano; e quatro do 4º ano. Esses alunos são, em sua maioria, oriundos de assentamento, totalizando 17, ainda, cinco são de fazendas ou sítios, e três moram em um acampamento denominado de São José do Descanso.

Percebemos que o assentamento que tem maior número de alunos é o Don Tomás Balduino (7), seguido do Bom Sucesso (4), do Assentamento São Carlos (1), do Assentamento Liberdade (1) e do Mosquito (1). Dentre os alunos que moram em assentamentos, dois não citaram o nome destes.

Quanto à idade dos alunos, embora haja alunos com idade que não corresponde à idade escolar, pois alguns estão com idade que corresponde a 4 anos acima da idade escolar, há muitos alunos com uma defasagem de apenas um ano. No entanto, de modo geral, predomina a idade incompatível com a idade escolar em quase todos os anos de estudo. Assim, no 1º ano, apenas 25% dos alunos estão nos anos correspondentes a sua idade; já no 2º ano, há 30% de alunos em idade escolar; o 3º ano 50%; e no 4º ano com 40%.

Já quanto ao número de pessoas na família, há uma predominância de 3 pessoas, sendo que, no 1º ano, contam-se três pessoas nas famílias de 25 % dos alunos; no 2ºano, 40%, no 3º ano, 30%; e, por fim, no 4º ano, 70% dos alunos declararam a mesmo quantitativo de pessoas. Entretanto é importante destacar que 28% dos alunos declararam terem sete pessoas em sua família.

Questionados sobre os objetos que possuem em casa, chama-nos a atenção o fato de que 36% dos alunos apontaram que possuem computadores, percentagem bastante significativa, se comparada com as outras escolas no campo desse município. Ainda, a TV, o telefone, o rádio e o livro os objetos mais comuns, predominando a TV na residência de 100% dos alunos.

O carro, moto, bicicleta são os veículos mais comuns para a locomoção dos pais desses alunos, sendo que 20% declararam possuir mais de um veículo. A moto é o veículo que predomina como meio de locomoção (68%) seguido do

carro (36%) e da bicicleta (8%); também 16%, dentre esses alunos, declararam não possuir qualquer meio de locomoção, apontando o ônibus- transporte coletivo- como único meio de locomoção.

Quando questionados sobre as relações de seus pais com a propriedade, 4% dos alunos responderam que seus pais são empregados em fazendas, e 68% responderam que seus pais são proprietários residentes em assentamentos, sítios e fazendas. Outros 16% dos alunos responderam que a propriedade pertence aos avôs, e 12% declararam não possuir propriedade, pois estão em acampamento.

As principais atividades agropecuárias desenvolvidas na propriedade desses alunos é, basicamente, a produção de leite e derivados, predominando em 64% das propriedades; a produção de galináceos, em 84% das propriedades; a criação de suíno, em 60% das propriedades; e a horta em 56% das propriedades e as árvores frutíferas em 52% das propriedades, sendo que apareceram com uma percentagem menor as plantações de milho, mandioca, arroz e a criação de coelhos, cavalo, peixes e a apicultura. Chama-nos a atenção o fato de grande parte das propriedades trabalharem com quase todos esses tipos de produção agropecuária, demonstrando certa autonomia na produção para o consumo familiar.

Fato relevante é que todos os alunos auxiliam nas atividades que são realizadas nas propriedades, sendo que muitos declararam não ter atividade específica, uma vez que auxiliam em tudo na propriedade. Assim eles apontaram “ajudo no que precisar”, outros pontuaram que ajudam “de tudo um pouco”, ainda apontaram “trabalhos na propriedade em geral”, “ajudo no desenvolvimento de tarefas”, também “ajudo em todas as atividades”, “em todas áreas em geral”, “em geral, desde a tirada de leite até no cultivo da hortaliça”, “tudo que precisar fazer eu ajudo”. Estas repostas revelam que, talvez em função da idade desses alunos, não há mais a preocupação, tão comum entre o campesinato, em destinar as atividades mais leves para os filhos menores, assim é perceptível que as responsabilidades para com a propriedade, bem como os elementos que marcam a sua territorialidade com a terra se expandem à medida que eles atingem a maioridade.

Dentre dos principais problemas apontados pelos alunos e professores das escolas situadas no campo, o transporte foi o mais citado. Ainda, durante a

pesquisa de campo, foi constatado que a precariedade com que vêm funcionando as escolas, no meio rural do município de Goiás, tem levado as famílias dos alunos a buscar escolas situadas no meio urbano. Nesse contexto, também apresentaremos o perfil dos alunos camponeses que estudam nas escolas situadas no meio urbano

6.3 As peculiaridades dos alunos camponeses que estudam nas escolas situadas no meio urbano do município de Goiás

Antes de apresentarmos as principais características que possuem os 175 alunos camponeses que estudam nas escolas situadas no meio urbano do município de Goiás, vale ressaltar que, nesta parte da pesquisa, optamos por apresentar os resultados e as análises do Colégio Estadual Professor Alcide Jubé em separado das demais escolas, pois o fato de esse colégio trabalhar só com o ensino médio logo, com alunos com idade escolar de 15 a 17 anos, já os diferenciam dos outros alunos dos colégios e nos indica também a possibilidade de uma diferenciação na dimensão psicossocial dos alunos e possível maturidade para responder às questões, por isso, consideramos que essa metodologia seria relevante. Ainda, as características dos alunos das outras três escolas não foram agrupadas por escolas, mas, sim, mediante o ano escolar. Assim, apresentaremos, a seguir, as principais características do alunado camponês que estuda no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé.

Características do aluno camponês que estuda no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé

No ano de 2010, o quantitativo de alunos camponeses que estudavam no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé era de 131 alunos. Entretanto, nossa pesquisa de campo foi realizada com 85¹¹ alunos, totalizando 65% dos alunos. Assim, percebemos que 45% dos alunos moram em assentamentos, são eles: Buriti queimado, Mosquito, Paraíso, Bom Sucesso, Serra Dourada, Holanda, Dom Tomás, Baratinha, Lavrinha, Rancho Grande, Engenho Velho, São Carlos e Mata

¹¹ Nas 1ª séries o total de alunos é de 52, nas 2ª séries e de 22 e na 3ª D é de 11 alunos.

do Baú. Outros 55% dos alunos moram em fazendas, sítios ou chácaras, ou povoados.

Ainda constatamos que, em todas as séries pesquisadas, há alunos que se encontram fora da idade escolar, sendo 25% na 1ª série, 40,9% na 2ª série e 36,3% do 3ª.

Com relação ao número de pessoas na família desses alunos, esta variava de três a mais de sete pessoas, havendo uma predominância de quatro pessoas na família, demonstrando um o perfil numeroso de pessoas por família, comparado à média nacional que, atualmente, é de 3,4 pessoas.

A respeito dos objetos que possuem em casa, os mais comuns apontados pelos alunos foram TV, com 31,20% das respostas, e rádio com 19,84%. Isso demonstra que estes são os principais meios de comunicação que essas famílias possuem por serem mais fáceis de comprar, em contrapartida, apenas 4,49% dos alunos entrevistados afirmam possuir computador.

Percebemos, também, que o carro predomina como veículo de locomoção entre os seus pais, com 43% das respostas, seguido pela moto, com 28,46%, e da bicicleta com 14,59%.

Isso demonstra que o modo de transportar parte de sua produção, geralmente, para as feiras da cidade, se dá de forma simples. Além do mais, muitos possuem apenas a moto para se locomover, o que dificulta ainda mais o escoamento da produção. Outras respostas que se destacam são: o cavalo, a carroça, apontados por 8,75% dos alunos. Ainda, apenas 0,72% dos alunos destacaram que tinham trator, sendo este um implemento agrícola, muitas vezes, inacessível para o camponês.

Dentre o total de alunos 59% informaram que seus pais são proprietários da terra onde vivem. Ainda, 2% dos alunos destacaram que seus pais alugam a terra; outros alunos indicaram: “está no meu nome”, com 2%. Outros 2% dos alunos sinalizaram: “cedida pelo INCRA”, não admitindo como propriedade de seus pais. 70,32% dos alunos inclusive apontaram que ajudam nos afazeres da propriedade onde moram.

Já quanto às atividades desenvolvidas nas propriedades onde moram, predomina a produção de leite e de alimentos, como frutas, verduras, e a criação de animais, como porco e galinha. Isso reafirma a importância do camponês para

a segurança alimentar da sociedade. Essa classe é responsável por suprir a necessidade de parte da alimentação da população da cidade com sua produção.

Na pesquisa, foi constatado, também, que 35% dos alunos vivem em propriedades em que seus pais trabalham, sendo que 2,5% destes ainda afirmaram ajudar no trabalho dos pais. Isto demonstra que, como seus pais são assalariados na propriedade onde vivem, é comum os filhos, muitos ainda menores de idade, ajudam nos serviços que prestam aos donos da propriedade, para melhorar a renda da família.

A seguir, apresentaremos as características do alunado camponês que estuda nos colégios situados na cidade como, o Colégios Estadual João Augusto Perillo, Colégio de Aplicação Professor Manuel Caiado e no Colégio Estadual Lyceu de Goyáz, agrupados por ano escolar.

Características dos alunos camponeses que estudam no Colégio Estadual João Augusto Perillo, Colégio de Aplicação Professor Manuel Caiado e no Colégio Estadual Lyceu de Goyáz

Para apresentar as principais características dos alunos camponeses que estudam nos Colégio Estadual João Augusto Perillo, Colégio de Aplicação Professor Manuel Caiado e no Colégio Estadual Lyceu de Goyáz, adotamos o agrupamento dos dados por ano escolar/idade, em vez de de apresentá-los agrupados por colégio. Primeiro, porque o quantitativo de alunos dessas escolas é bem menor que o dos alunos do ensino fundamental das escolas polo situadas no campo; segundo, porque acreditamos que essa metodologia poderia revelar similaridades, como a adequação da idade ao ano escolar, e, as atividades desenvolvidas nas propriedades poderiam variar conforme a idade de cada aluno. Assim esse agrupamento por ano escolar/idade possibilitou analisar melhor essas peculiaridades. Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, as principais características dos alunos camponeses que estudam 6º ano do ensino fundamental das escolas supracitadas.

Característica dos alunos camponeses que cursam o 6º ano do ensino fundamental

No questionário aplicado aos 21 alunos das salas de 6º ano dos Colégios: Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de Goiás que moram no campo, foi possível constatar que 17,24% dos alunos moram em assentamentos. Outros 82,75% dos alunos moram em fazendas, sítios, chácaras, ou povoados.

Já a idade dos alunos variava entre 10 a 30 anos, predominando a idade de 12 anos. Portanto, 25,7% dos alunos dessas salas se encontram fora da idade escolar, que é de 11 a 12 anos.

Já com relação ao número de pessoas na família, esta variava de dois a seis pessoas, havendo uma predominância de quatro pessoas na família. Questionados sobre as atividades desenvolvidas nas propriedades onde moram, a predominância das respostas foram produção de leite, criação de galinha, criação de suínos, horta, plantação de árvores frutíferas e outras atividades, como roçar, capinar e tocar gado, entretanto a atividade que predomina é a produção de leite.

A respeito dos objetos que possuem em casa, os mais comuns apontados pelos alunos foram TV, com 60,40% das respostas, e rádio com 20,84%, sendo que apenas 8,76% afirmaram ter acesso a computadores em casa. Percebemos também, que o carro predomina como veículo de locomoção entre os seus pais, com 42,85% das respostas, seguido pela moto, com outros 42,85%, e da bicicleta com 14,28%.

Ainda, verificamos que 32,75% dos alunos moram em propriedades em que seus pais são empregados. Outros 61,41% responderam que seus pais são proprietários da terra onde vivem. 1,46% dos alunos responderam que seus pais alugam a terra; outras respostas foram que a propriedade é de um tio; que a propriedade é de um avô, ou ainda que morem na propriedade só para zelar, com 2,92%. Outros 1,46% dos alunos responderam: “pertence ao INCRA”, outro momento em que percebemos que alguns alunos não reconhecem a parcela do assentamento como pertencentes aos seus pais. Ainda, 80% dos alunos apontaram que ajudam nos afazeres da propriedade onde moram, e 20% dos alunos responderam que não ajudam. Nesse contexto, a seguir, apresentamos as características dos alunos de 7º ano do ensino fundamental.

Características dos alunos de 7º ano do ensino fundamental

No questionário aplicado aos 24 alunos das salas de 7º ano dos Colégios Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de Goiás que moram no campo, foi possível constatar que 37,5% dos alunos moram em assentamentos. Outros 62,5% dos alunos residem em fazendas, sítios ou chácaras, ou povoados.

Já a idade dos alunos varia entre 11 a 16 anos, predominando a idade de 12 anos. Portanto, 15,25% dos alunos deste ano se encontram fora da idade escolar que é de 12 a 13 anos.

Já com relação ao número de pessoas na família, esta variava de dois a sete pessoas, havendo uma predominância de cinco pessoas na família. As atividades mais usuais que praticam nas propriedades onde moram foram: produção de leite, criação de galinha, criação de suínos, horta, plantação de árvores frutíferas, como a laranjeira, além da plantação de “guariroba”.

A respeito dos objetos que possuem em casa, os mais comuns apontados pelos alunos foram TV, com 40,74% das respostas, e rádio, com 35,46%, sendo que apenas 4,23% afirmaram ter acesso a computadores em casa. Verificamos, também, que o carro predomina como veículo de locomoção entre os seus pais, com 44,45% dos alunos apontando-o, seguido pela moto com outros 33,33%, e da bicicleta com 22,22 dos alunos apontando esse veículo.

Ainda, percebemos que 37% dos alunos moram em propriedades que seus pais são empregados. Outros 62% responderam que seus pais são proprietários da terra onde vivem. Outros 1% dos alunos afirmam que a propriedade onde moram pertence a seu avô. Ainda, 68,18% dos alunos apontaram que ajudam nos afazeres da propriedade onde moram, e 31,82% dos alunos responderam que não ajudam. A seguir, apontaremos as principais características dos alunos de 8º ano do ensino fundamental.

Características dos alunos de 8º ano do ensino fundamental

No questionário aplicado aos 17 alunos do 8º ano dos Colégios Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de Goiás que moram no campo, foi possível constatar que 30,77% dos alunos moram em assentamentos. Outros 69,23% dos alunos moram em fazendas, sítios ou chácaras, ou povoados. Já a idade dos alunos varia entre 12 a 21 anos, predominando a idade de 15 anos. Portanto, 35,49% dos alunos destes colégios se encontram fora da idade escolar.

Já com relação ao número de pessoas na família, esta variava de três a seis pessoas, havendo uma predominância de quatro pessoas na família.

Questionados sobre as atividades produzidas, os alunos apontaram a produção de leite, criação de galinha, criação de suínos, horta, e as árvores frutíferas. Entretanto um dos alunos apontou “não tem jeito de criar nada, porque é muito pequeno”, o aluno que deu essa informação afirma que sua família vive em uma pequena parte da propriedade de um tio em um assentamento.

A respeito dos objetos que possuem em casa, os mais comuns apontados pelos alunos foram TV com 55,42% das respostas, e rádio, com 42,25%, sendo que apenas 2,33% afirmaram tem acesso a computadores em casa.

Percebemos, também, que o carro predomina como veículo de locomoção entre os seus pais, com 52,25% das respostas, seguido pela moto com outros 40,20% e da bicicleta com 7,55%.

Constatamos que 41,12% dos alunos moram em propriedades em que seus pais são empregados, outros 54,24% apontaram que seus pais são proprietários da terra onde vivem. Outros 4,64% afirmaram que seus pais eram assentados, e outro aluno destacou que mora em uma pequena parte do assentamento de um tio. Ainda, 54,45% dos alunos sinalizaram que ajudam nos afazeres da propriedade onde moram, e 45,55% dos alunos responderam que não ajudam. Por fim, apresentaremos, a seguir, as características dos alunos de 9º ano do ensino fundamental.

Características dos alunos de 9º ano do ensino fundamental

No questionário aplicado aos 19 alunos das salas de 9º ano dos Colégios Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de

Goiás que moram no campo, foi possível constatar que, 36,84% dos alunos moram em assentamentos. Outros 63,15% dos alunos moram em fazendas, sítios ou chácaras, ou povoados. A idade dos alunos varia entre 13 a 16 anos, predominando a idade de 14 anos. Portanto, 35,49% dos alunos destas salas se encontram fora da idade escolar.

Já com relação ao número de pessoas na família, esta variava de três a sete pessoas, havendo uma predominância de quatro pessoas na família. Questionados sobre as atividades produtivas mais freqüentes, os alunos apontaram produção de leite, criação de galinha, criação de suínos, horta, plantação de árvores frutíferas, com predominância para a produção de leite.

A respeito dos objetos que possuem em casa, os mais comuns apontados pelos alunos foram TV com 29,41% das respostas, e rádio, com 23,52%, sendo que apenas 5,88% possuem computador em casa. Percebemos, também, que o carro predomina como veículo de locomoção entre os seus pais, com 55% das respostas seguido pela moto com 30% e da bicicleta com 15%.

Ainda, constatamos que 31,57% dos alunos moram em propriedades em que seus pais são empregados. Outros 57,89% responderam que seus pais são proprietários da terra onde vivem. Ainda, 10,52% afirmam que seus pais alugam a propriedade onde moram. Outro fato revelado nas análises é que 75% dos alunos ajudam nos afazeres da propriedade onde moram, e 25% dos alunos responderam que não ajudam.

Enfim, percebe-se que o camponês que estuda nas escolas situadas no meio urbano do município de Goiás, possui características bem similares aos alunos que estudam nas escolas situadas no campo.

Por fim, devemos considerar que a partir dessas peculiaridades, que marcam a territorialização desses alunos camponeses, faz-se imprescindível que, nos componentes pedagógicos, haja estratégias para as reflexões e as ações que permitam a valorização da identidade territorial camponesa. Nesse contexto, apresentaremos, a seguir, apontamentos sobre as potencialidades da Geografia escolar para a valorização da identidade territorial camponesa, assim como breves análises sobre o papel que Geografia escolar que é trabalhada nos Colégios Estaduais Professor Alcide Jubé, Professor João Augusto Perillo,

Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de Goiás e nas escolas situadas no campo.

O exercício da apreensão da totalidade é um trabalho fundamental e básico para a compreensão do lugar real e epistemológico que, dentro dela, têm as suas diferentes partes ou aspectos. Todavia, o conhecimento das partes, isto é, do seu funcionamento, de sua estrutura interna, das suas leis, da sua relativa autonomia, e a partir disto, da sua própria evolução, constituem um instrumento fundamental para o conhecimento da totalidade (SANTOS, 2004, p. 141).

7 O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Ao longo deste trabalho, buscamos, nos capítulos anteriores, traçar uma linha analítica, pontuando as dicotomias e dualidades ligadas ao território do camponês e da grande produção agropecuária altamente capitalizada e também entre campo e cidade. Portanto, consideramos enfrentamentos do camponês com o agronegócio, e situamos a escolarização no campo nesse contexto. Nesse processo, tomamos como ponto de partida para nossas análises ora o Estado de Goiás, ora o município de Goiás.

Acreditamos que a Geografia escolar como ciência tem perspectivas teóricas importantes, para contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa. Logo, a partir deste capítulo, adentramos no debate central desta tese, que é apontar e analisar os elementos que nos levaram a destacar que a Geografia escolar, que está expressa nos currículos oficiais para o ensino de Geografia e nos livros didáticos ligadas a esse componente, vêm contribuindo para uma não valorização da identidade territorial camponesa, uma vez que neles estão presentes as dualidades e hierarquias que apresentam a cidade como um território superior ao campo, assim como uma hierarquia que coloca o território do camponês inferior ao território do grande produtor capitalista.

Assim, no início deste capítulo, retomaremos, dentre outros, o conceito de território, de camponês e de identidade territorial camponesa, para, na próxima seção, destacarmos os pensamentos dicotômicos na Geografia acadêmica e as novas teorias que concorrem para as perspectivas de superação desse pensamento.

7.1 Identidade territorial camponesa: reflexões sobre um conceito fundamental na valorização do camponês

Retomando o conceito de território, destacamos, primeiramente, que esse é um espaço definido pelas relações de poder, e podemos pontuar, também, que ele possui vários atributos, como a multidimensionalidade, seja ela, política, social, econômica etc. e as escalas micro e macrodimensionais em que

essas relações de poder podem se estabelecer: a casa, o município, o estado etc. (FERNANDES, 2008), (SOUZA, 1995). Ainda, as formas indissociáveis do território, que são a materialidade e a imaterialidade.

Se pensarmos a identidade como a “fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 1999, p. 22), será preciso destacar que esse significado e experiências se concretizam a partir das relações que são construídas no espaço. Logo, para entendermos a construção da identidade, não podemos esquecer as categorias espaço e tempo.

Nesse sentido, para pensar como esses significados e experiências são construídos pelo camponês em seu território, seja ele material ou imaterial, configurando sua identidade, devemos, a priori, concordar com Castells (1999, p. 23), que ressalta que, na construção da identidade, a principal questão, na verdade, diz respeito a “como, a partir de que, por quem e para que isso acontece”.

Pensando nesses questionamentos, devemos lembrar que o camponês que estamos pensando como ponto de partida para as análises, neste trabalho, é, em sua maioria, o sujeito das lutas pela terra no Estado de Goiás, mais especificamente, o sujeito que vive no município de Goiás. Logo, sua identidade é construída, dentre outros elementos, a partir da conflitualidade, da solidariedade, do sentimento de comunidade que se estabeleceu no momento do acampamento e, posteriormente, no momento do assentamento. Enfim, tratamos aqui de uma identidade “que se define em relação a outras identidades, numa relação complexa de escalas territoriais e valorações negativas e positivas” (HAESBAERT, 1999, p. 175) .

Assim, essa identidade se fez tanto nesse território material quanto nas relações que foram sendo construídas no processo de luta pela terra, enfim, fez-se também no território imaterial, pois “podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes”. (HAESBAERT, 1999, p. 172)

É nesse contexto que entendemos a identidade territorial como aquela construída a partir de uma alusão ao território. Esta é resultante de significados e experiências constituídas por meio das relações, marcadas, cotidianamente, por um poder que caracteriza um território material ou/e imaterial. Assim, por

entendermos que o território é multidimensional, não podemos aferir a essa identidade só a identificação com os elementos culturais que se dão no território, tampouco somente com a dimensão econômica, pois a identificação com o território, por conseguinte a identidade territorial camponesa pode se estabelecer numa totalidade territorial que abarque essas dimensões. Também concordamos com Fernandes e Molina que pontuam:

Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.60).

Nessa perspectiva, retomamos a nossa ideia destacada no início deste trabalho que é justamente a forma como o camponês constrói suas relações no território, o modo, a forma como ele vive, que o diferencia do agricultor capitalista, e que compõe a identidade territorial camponesa. Dentre os elementos de cunho cultural, além dos de cunho econômico (produção agropecuária voltada para suprir primeiramente a família, mão de obra majoritariamente familiar, etc.) citados por Oliveira (2007), destacados no início deste trabalho, podemos enfatizar que a identidade territorial do campesinato no município de Goiás é marcada por uma territorialização que se faz a partir da luta pela terra, no período do acampamento. Por meio de reuniões, articulações, manifestações, passeatas, despejos, dificuldades e privações materiais nas moradias improvisadas em barracas de lona, mas também, pela conquista da terra materializada no momento do assentamento, essa luta está configurada pelas relações de cooperação; o mutirão; a traição e as reuniões festivas (folia de reis) (COELHO, 2007); a participação, das crianças nas atividades agropecuárias, a luta e conquista por escola no campo. Por fim, percebe-se que, na identidade territorial camponesa, o território não é reconhecido ou marcado apenas pela dimensão econômica, pela capacidade de gerar capital, mas, acima de tudo, por ser espaço de vida assinalado por hábitos, costumes e valores diferenciados daqueles dos valores atribuídos ao território dos produtores capitalistas.

Nesse contexto, a escola no campo, como instituição social, muitas vezes, é um dos únicos centros de socialização da identidade territorial camponesa. Assim, ela pode tanto valorizá-la como rechaçá-la, reproduzir ou não os modelos

vigentes no meio urbano, levantar e executar, junto com a comunidade escolar, ações e reivindicações que promovam as mudanças necessárias para o fortalecimento do território do campesinato. Nessa condição, também está a Geografia como componente escolar fundamental para se pensar a identidade territorial camponesa.

Nessas circunstâncias, tivemos a preocupação em buscar, na história da Geografia dita acadêmica, particularmente nas teorias que estão voltadas para a Geografia escolar entender as perspectivas teóricas que possam contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa. Desse modo, na próxima seção, atemo-nos a apresentação de breves apontamentos sobre esse assunto.

7.2 Breves considerações sobre a trajetória da Geografia e o desenvolvimento do pensamento dicotômico

Desde a institucionalização da Geografia como disciplina, o objeto e o método ligados ao pensamento geográfico variaram segundo a sua concepção, que foi explicitada nas correntes teórico-metodológicas as quais influenciaram as práticas de ensino.

Nesse processo, o método tradicional de cunho descritivo, que marcou a Geografia acadêmica, permaneceu, e ainda permanece, como práxis na sala de aula. Nesse método, observam-se as análises unidimensionais de cunho positivista. A dialética e a totalidade, nas análises dos fenômenos, não eram tomadas como elemento essencial, afinal,

Esse saber transmitido pela geografia tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e leva a mera listagem e conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social, para que o social seja visto como natural (PEREIRA, 1999, p.30).

Nesse cenário, Ferreira (2001) aponta dualidades na Geografia e ênfases a determinadas dimensões ligadas ao campo no início do século XX, ressaltando que:

A Geografia, até as décadas de 1930 e 1940, apresentava uma divisão dual: Física e Humana. Nos aspectos humanos, a prioridade era dada aos estudos econômicos que tinham na agricultura o interesse principal. A hegemonia da agricultura fez com que não houvesse necessidade de definir um campo de

estudo específico. O papel prioritário desempenhado pela atividade agrícola, no período, colocou-a como temática principal dos trabalhos (FERREIRA, 2001, p.43).

Também, Manoel Correia Andrade (1994) advertiu sobre as mazelas nas frequentes dicotomias entre Geografia física e humana e, também, entre campo e cidade, ressaltando a importância dos debates e reflexões que valorizassem a totalidade, pois, para ele, “e se a situação é difícil para o geógrafo quando ele encara o seu saber de forma unitária, o que dizer no momento em que ele tenta dividir esse saber, a fim de encarar as paisagens e os problemas a ela ligados, separando o rural do urbano?” (ANDRADE, 1994, p.7)

Ainda, na práxis do professor de Geografia, as diversas dimensões existentes no espaço Geográfico não eram pensadas como componente importante para as análises em sala de aula. Essa práxis era reforçada a partir da priorização das análises globais em detrimento do local. A valorização do cotidiano do aluno não era uma postura comum, uma vez que o aluno era tomado como um sujeito cujos conhecimentos estavam “contaminados” pelo senso comum.

O professor, num processo de inculcação ideológica, era tido como o detentor do conhecimento, cabendo a ele uma transmissão impositiva de suas ideologias, marcadas por um conteudismo quase sempre alienante. Na verdade, os professores acompanhavam a Geografia acadêmica, da década de 1950, que, particularmente, nos estudos ligados ao campo, realizava “descrições que resultavam da observação no campo e revelavam a distribuição dos mais variados aspectos, da agricultura” (FERREIRA, 2001, p.47). Ou seja, nessas análises, havia uma ênfase para a dimensão econômica dos estudos ligados ao campo.

Por outro lado, as renovações da Geografia escolar também foram impulsionadas pela vontade dos professores de acabar com o rótulo da Geografia monótona, enfadonha e descritiva. Neste sentido, Yves Lacoste (1993) salienta que foi por meio dos professores de ensino básico que se iniciou a crítica acadêmica da Geografia, possibilitando as reflexões e as novas perspectivas para essa ciência. Por outro lado, Ponstuscka acentua que

Várias propostas se abriram para refletir a geografia de um modo mais crítico. Muitos pensadores não-geógrafos auxiliaram nessa

reflexão, ao considerar o espaço como categoria central em suas análises. Merecem destaque Manuel Castells, Henri Lefrèbre com vasta produção, analisando o espaço urbano criando, fazendo crítica às correntes filosóficas e às análises sociológicas e metodológicas para explicar a vida urbana e rural dentro do contexto do capitalismo, não negando a vida cotidiana e social dos habitantes, fora do trabalho, ainda que o fator econômico possa invadir as práticas espaciais dos habitantes de rua, de uma cidade, de um bairro rural [...] (PONTUSCHKA, 1999, p.125).

Nesse anseio por renovação na Geografia, já influenciado pela tendência Crítica, iniciou-se o movimento contra o conteudismo e passou-se a clamar uma ação pedagógica cujos conteúdos estivessem imbuídos de uma prática social, ativa e crítica, da realidade. Nessa lógica, é preciso que se faça a ligação dos conteúdos com o que se vive, ou seja, faz-se necessário descobrir qual a significação destes no cotidiano dos alunos.

O papel da Geografia, nessa perspectiva crítica, passa a ter um novo significado no processo de ensino aprendido. A ingenuidade de pensar o ensino como um processo neutro, desprovido de uma ideologia, dá lugar a uma ação docente imbuída de uma práxis política.

Nos estudos ligados ao campo, é na década de 1970, e início da década de 1980, que a Geografia agrária passa a dar novos rumos na forma de ver e estudar o campo dando ênfase a questões mais sociais (FERREIRA, 2001), ampliando assim, as análises ligadas ao campo, uma vez que a dimensão social passa fazer parte dos estudos ligados a esse território.

No entanto, apesar desses significativos avanços teóricos na Geografia, ainda são comuns, principalmente na práxis escolar desse componente pedagógico, as visões dicotômicas e unilaterais de campo. Nessa perspectiva, o campo é visto como lugar do atraso e subalterno à cidade, além de ser salientado em seu aspecto econômico. Nesse pensamento, são as características da produção e da produtividade no campo que mais são destacadas para pôr em evidência o campo.

Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira (2001) destacou a ocorrência desse fato, desde a década de 1930, ao questionar a denominação da Geografia Agrária:

[...] a denominação Geografia Agrária não era adequada, considerando-se que o conteúdo destes estudos voltava-se, prioritariamente, para a análise da produção agrícola, da distribuição dos cultivos e pouca importância era dedicada às questões sociais, característica dos estudos agrários. O produtor agrícola, nesse momento, era considerado um elemento da paisagem, estudado em seu hábitat e em seus gêneros de vida (FERREIRA, 2001, p.42).

Ferreira também nos adverte que, na década de 1950, com o desenvolvimento do sistema urbano-industrial, o campo deixa de ser o centro dos estudos da Geografia, tornando-se espaço secundário nos estudos de Geografia. Novos campos passam a ser definidos para as pesquisas dessa ciência, sendo que a cidade ganha lugar essencial nesses novos debates, afinal “a concretização da divisão social do trabalho colocaram a cidade e a indústria como precursores de uma nova realidade econômica” (FERREIRA, 2001, p.43).

Esse fato nos leva a afirmar que esse talvez tenha sido o ponta-pé para as reflexões na Geografia escolar, que insistem na dicotomia entre campo e cidade, e na ideia de campo como um *continuum* da cidade, nas análises centradas ora na dimensão econômica, ora na dimensão social a partir do agrário e do agrícola.

Por outro lado, nos debates mais atuais ligados à Geografia escolar, chama-nos à atenção as reflexões teóricas que reconhecem a importância das análises de cunho totalizante e da adoção das diversas dimensões na escala de análise valorizando, com isso, o cotidiano do aluno no ensino de Geografia. Logo, são muitos os pesquisadores, que vêm nos advertindo para esse fato. Nesse rol de pesquisadores está Helena Copetti Callai, que, em diversos textos, insiste nessa abordagem. Assim, ela nos adverte que

O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes (CALLAI, 2001, p. 136).

Nesse contexto, a autora supracitada aponta “para que a análise seja capaz de dar conta das explicações de caráter nacional, há que se incorporar outros níveis de análise: o local, o regional e o Global” (CALLAI, 1999, p.57).

Na mesma direção, Martins pontua que

O estudo da Geografia deve ser prazeroso e relacionado com experiências concretas do mundo real vivido pelo aluno no seu espaço cotidiano, pois assim a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas que contribuem para promover o desenvolvimento cognitivo. (MARTINS, 2011, p.67)

Complementando esse pensamento, outro exemplo nessa direção são os apontamentos de Pontuschka, que resalta a importância da eleição e correlação das escalas para as análises ligadas à Geografia escolar, que incluam o cotidiano do aluno. Nesse sentido, ela ressalta que

A consciência da importância da escala em que se trabalha é fundamental. Não se consegue trabalhar em apenas uma escala ou, se isso acontece, o professor terá dificuldade de contribuir para a compreensão da totalidade da problemática espacial. Se ele tiver trabalhando na escala mundial, sem correlação com os problemas espaciais que dizem respeito ao cotidiano do aluno, o estudo da geografia pode permanecer abstrato e o estudante não terá condições de compreender seu próprio espaço (PONTUSCHKA, 1999, p.134).

Dessa forma, podemos salientar dois elementos importantes destacados na Geografia acadêmica, os quais podem contribuir para a práxis de Geografia na escola que busca valorizar a identidade territorial camponesa, sendo as escalas de análise escolhidas pelo professor e a ruptura com dualidades. Ambos os apontamentos enfatizam, como objetivo fundamental, para a compreensão do espaço, logo, também para uma leitura do território, uma análise totalizante que inclua campo e cidade, agrário e agrícola etc., e que também inclua todas as escalas, rompendo com dualidades, pois,

Na verdade, o problema da dualidade colocado de forma marcante na geografia ensinada, representa um dos maiores obstáculos à prática docente do professor interessado em desenvolver uma proposta pedagógica que, abarque dialeticamente as duas ordens cognitivas, propicie o conhecimento da totalidade social (PEREIRA, 1999, p.37).

Percebe-se, assim, que esses apontamentos que vêm sendo destacados na Geografia, dita acadêmica, são fundantes para se pensar em uma Geografia escolar que contribuía para a valorização da identidade territorial camponesa afinal, como pontuou Pontuschka:

O conhecimento produzido na universidade, fundamentado em pesquisa de campo, de laboratório, bibliográficas e dominado pelo professor deve consistir o instrumental teórico a ser elaborado,

recriado para transformar-se em saber em sala escolar, ou seja, em saber a ser ensinado. (PONTUSCHKA, 1999, P.134)

Entretanto, o que se percebe é que, quanto a essa visão totalizante tão debatida no meio acadêmico, tanto no sentido de evitar as dualidades quanto na priorização da adoção de todas as dimensões das escolas, não vem sendo levada em consideração nas abordagens da Geografia, que está presente nos currículos oficiais e nos livros didáticos. Sobre isso, Cavalcante esclarece que

É verdade que as dimensões teóricas e as propostas para o ensino de Geografia têm demorado muito a chegar a essa instância, mas já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas fruto de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas (CAVALCANTI, 2002, p. 11).

Portanto, a autora admite que ainda é comum a não penetração das teorias ligadas à Geografia escolar, em sua maioria, pensada por pesquisadores que estão no meio acadêmico, no dia a dia da práxis do professor de geografia.

Nessa óptica, poderíamos enumerar vários fatores que vêm contribuindo para isso, dentre eles, está uma formação docente de caráter pouco reflexivo e identidade profissional vacilante, somados às mazelas impostas à profissão docente (baixos salários, péssimas condições de trabalho, jornada de trabalho extensa e etc.). Estes e outros fatores têm levado os professores a assimilar e adotar, em suas práxis, esse pensamento que está explícito nos currículos oficiais, produzidos de forma centralizadas tanto nos estados, quanto nos livros didáticos que são aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), sem analisá-los, sem fazer uma reflexão crítica (CALLAI, 1999). Mesmo aqueles professores que buscam analisar esses documentos, esbarram nas limitações já colocadas à formação docente, e na ausência de formação continuada, afinal, embora já haja paradigmas que ressaltam a importância da formação de professores reflexivos e críticos. Concordamos com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 93) que pontuam “o momento ainda é de transição, marcado pela crise do modelo anterior e pela incerteza quanto a novos paradigmas de formação docente”.

Também, ainda mais preocupante é a assimilação desse pensamento pelos alunos, pois como já alertou Yves Lacoste, na década de 1930, sobre a Geografia dos professores:

Socialmente, apesar do seu caráter elementar caricatural ou insignificante, as lições aprendidas no livro de geografia, os resumos ditados pelo mestre, tais reproduções caricaturais e mutilantes têm uma influência consideravelmente maior, porque tudo isso contribui para influenciar permanentemente, desde sua juventude, milhões de indivíduos (LACOSTE, 1929, p. 32).

Logo, podemos concluir que essas ideias duais, de cunho, muitas vezes, unidimensionais, ligadas ao campo, que vêm permeando a Geografia e que permeiam os currículos e os livros didáticos e que estão presentes nas práxis dos professores de Geografia, podem concorrer para uma não valorização da identidade territorial camponesa, pois, “através dos conteúdos da aula de Geografia muito se pode fazer no sentido de inculcar ideias e concepções, ideologias, pelas descrições, análises dos espaços e dos fenômenos territorializados” (CALLAI, 1995, p. 83).

Assim, é preciso lembrar que a Geografia está presente no território material e imaterial da escola, portanto também em seu entorno, formado por sua comunidade escolar, desse modo, podemos perceber a Geografia ora alienante ora libertadora, assim como a escola, cuja característica é também o movimento, faz-se por meio de uma Geografia escolar, logo, a dinâmica estrutural e pedagógica da escola é também resultado de uma Geografia. Ainda, como componente curricular podemos ver a Geografia escolar se materializar por meio de currículos oficiais, ocultos, e por aqueles currículos que se efetivam nas práxis dos professores.

É nesse contexto, que na próxima seção, apresentaremos uma breve análise sobre a importância da Geografia, na visão dos professores das escolas que recebem alunos do campo no município de Goiás. Apresentamos, ainda a opinião dos professores sobre a aproximação da Geografia trabalhada em sala de aula ao cotidiano do aluno camponês. Outro aspecto relevante, que exporemos, foram as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com os alunos camponeses.

7.3 O Papel da Geografia escolar na valorização da identidade territorial camponesa dos alunos que vivem no campo do município de Goiás na visão dos professores de Geografia

Sobre o papel do professor, Gutierrez (1988) nos adverte que esse sujeito no exercício de sua profissão exerce uma ação política e, logo, “sua neutralidade os converte em instrumentos facilmente manejados pelos detentores do poder Político” (GUTIÉRREZ, 1988, p.41).

Por conseguinte, podemos declarar que o professor precisa estar ciente de seu papel libertador no processo de ensino-aprendizagem, particularmente, aquele que lida com o alunado camponês precisa sempre questionar seu papel para a valorização do território do campesinato. Nesse diapasão, Vesentini (2010, p. 25) acentua que “educar para a liberdade não é apenas educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente, aprendendo ao mesmo tempo que se ensina”. Nesse contexto, considerando o território do camponês, particularmente o município de Goiás, destacamos a importância do envolvimento do professor de Geografia para uma educação libertadora que valorize a identidade territorial do alunado camponês.

Assim, faz-se necessário considerar a importância que a Geografia tem para esse alunado, também é preciso ainda questionar e refletir, dentre outros elementos, sobre que Geografia que está expressa no território do camponês, qual Geografia está presente nos currículos oficiais, também nos livros didáticos, ainda, qual práxis de Geografia adotar nas escolas do campo para contemplar a identidade territorial desse sujeito de forma valorativa, afinal, “a escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão (CAVALCANTI, 1999, p. 129).

Entretanto é preciso também destacar que qualquer proposta de ensino para o camponês deve ser pensada com esse sujeito. Assim, nesta seção, buscamos apresentar uma breve análise sobre esses elementos na visão dos professores de Geografia que trabalham nas escolas¹² que recebem alunos camponeses localizadas tanto no campo, quanto na cidade.

Antes de partimos para as análises supracitadas, lembramos que trabalhar com a pesquisa qualitativa na escola não é uma tarefa simples visto que esta está

¹² As escolas em que os professores de geografia trabalham são, a Escola Família Agrícola de Goiás, e nas escolas polos municipais localizadas no campo Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer, e nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, João Augusto Perillo.

em constante movimento, pois ela é uma instituição que se forma e se transforma a partir das ações da sociedade, e, em seu interior, essa ação se dá de forma mais constante por meio dos sujeitos que contribuem diretamente para dar movimento a ela, logo, professores, alunos, enfim, toda a comunidade acadêmica dá vida à escola. Esses sujeitos são a escola.

Por outro lado, nos deparamo-nos com alguns desafios nas pesquisas de campo, com os alunos, e, principalmente, com os professores que trabalham com as escolas que recebem alunos camponeses, tais como a alta rotatividade de professores que trabalham nas escolas situadas no campo.

Nesse contexto, em um primeiro momento, quando iniciávamos nossa pesquisa com observação das aulas ministradas nas escolas situadas no campo, o professor foi substituído, o que nos levou a descartar essa técnica em nossa pesquisa. Concordamos com Viana (2007, p. 83) que destaca “há o perigo de certas observações revestidas de subjetividade, ditas repetidamente por diferentes indivíduos, poderem adquirir foros de verdade e acabarem por ser aceitas como uma realidade “verdadeira”. Ainda, nas observações que realizamos percebemos que nossa presença na sala de aula causava nos professores e nos alunos mudanças de comportamento, como o constrangimento, ou uma preocupação e policiamento visível por parte do professor em sua explanação em sala de aula. Nesse sentido, optamos por não utilizar a observação na pesquisa com os professores, priorizando a entrevista padronizada (Anexo 2).

Nessas circunstâncias, ao realizarmos uma análise dos dados coletados nessas entrevistas, constatamos que os professores que ministravam a disciplina de Geografia, nas escolas localizadas tanto no campo quanto na cidade, eram 11, sendo, cinco mulheres e seis homens. Quatro professores (dois homens e duas mulheres) estavam lotados nas escolas polo municipais localizadas no campo. Já um professor estava lotado na Escola Família Agrícola de Goiás. Dentre os outros professores, seis (três mulher e três homens) atuavam em escolas situadas na cidade que recebem alunos do campo.

Dentre esses professores, todos residiam no meio urbano do município de Goiás. Dos 11 professores, nove tinham formação em Geografia, todos pela Universidade Estadual de Goiás.

Durante as pesquisas de campo, na fase de observação da escola e de pesquisa direta com aplicação de entrevista, muitos fatos chamaram a atenção, dentre eles, destaca-se que os professores que trabalham nas escolas situadas no campo acabam saindo mais cedo de suas casas, e, também, retornam mais tarde do trabalho, totalizando, aproximadamente, de uma a duas horas por dia.

Ainda, apenas um professor, das 11 escolas que recebem alunos do campo, declarou que conhecem a Resolução CNE/CNB de 01, de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo que dois professores destacaram que já tinham ouvido falar, mas nunca teve acesso, outro professor destacou que conhece as diretrizes da EFAGO e acredita que está inserida na mesma proposta. Os outros sete professores destacaram que desconhecem as diretrizes supracitadas.

Outro fato marcante que ficou explícito na fala dos professores que trabalham nas escolas situadas no campo é que muitos professores não querem ser lotados nessas e, quando questionamos o motivo, eles apontaram a infraestrutura precária das escolas, que dificulta o trabalho qualitativo, e o deslocamento que é realizado em transportes precários (Fotografia 32), em estradas em mau estado de conservação, além do tempo mais prolongado que acabam dependendo para o trabalho.

Foto: 32- Professores da Escola Municipal Polo Olimpya
Angelica de Lima desembarcando do transporte



Autora: Francilane E. de Souza- 2010

Outro fato relatado foi a alta rotatividade de professores. Nesse sentido, Borges (2011), ao falar das condições de trabalho dos professores que trabalham em escolas situadas no campo do município de Goiás, argumenta que:

Entre os principais desafios, está a questão estrutural, que se inicia pela falta de estrutura física: alunos estudam dentro de um curral, adaptado como sala de aula, salas pequenas, sem arejamento, não há infraestrutura e faltam materiais didáticos. Convivem, também, com o problema da rotatividade de professores, os contratos temporários, a questão salarial que não é a ideal, a carga horária extensa; muitos trabalham em três horários, enfrentando o deslocamento da cidade para o campo, de cerca de 90% dos professores, o transporte precário, entre outros desafios (BORGES, 2011, p. 38).

Diante dessa realidade, muitos desses professores que trabalham nas escolas situadas no campo vêm como “castigo” ser lotado nessas escolas fato muito comum na realidade da escolarização no campo no Brasil, pois,

É raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira que, à primeira oportunidade, solicitam transferência para escolas urbanas. A distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (às quais falta pessoal de apoio e onde predominam as classes multisseriadas) torna ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 8-9).

Quanto à Geografia trabalhada na sala de aula, buscamos, por meio do olhar dos professores de Geografia, entender a importância dessa disciplina para os alunos camponeses. Assim, quando questionados sobre isso, quatro professores que trabalham no campo destacaram que essa é uma disciplina importante. Três professores relacionaram elementos relevantes, como “*através da geografia eles podem relacionar a teoria dessa disciplina com seu espaço vivido*”, “*a geografia pode trazer diversas noções sobre o espaço global e local*”, “*a geografia se preocupa com as mudanças e com a dinamicidade do campo*”, Já um dos professores apontou a importância da Geografia, mas enfocando a dimensão econômica no campo, ele pontuou que “*a geografia é fundamental, pois vários elementos da geografia estão voltados para o campo como a agricultura*”. Ainda, um professor apontou que a Geografia trabalhada em sala de aula não é relevante para o campo, pois, para ele, “*ela enfoca muito a Geografia*

humana e essa por sua vez não está ligada ao local onde os alunos do campo vivem". Estas respostas de dois professores nos remetem a apontar que

Se em determinado momento a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico brasileiro (e hoje nós podemos examiná-lo assim), atualmente a maioria dos professores não consegue perceber a qual interesse está ligada a forma de estruturação do conhecimento veiculado nas aulas, nos livros, nos textos utilizados. E tem sido um conhecimento estruturado de tal forma que não permite que se conheça realmente a realidade que é estudada (CALLAI, 2001, 139).

Quanto aos seis professores, que trabalham nas escolas situadas na cidade que recebem alunos do campo todos salientaram que a Geografia é importante para o aluno que vive no campo, sendo que algumas respostas chamam a atenção por destacar essa disciplina como componente que permite a associação com a realidade dos alunos. Assim, foi ressaltado que *"a geografia facilita a compreensão do meio em que eles vivem"*, *"a geografia proporciona um conhecimento do mundo em que eles vivem"*, já outra resposta acentua a importância dessa disciplina, enfocando a dimensão econômica. Assim o professor se expressou, *"o aluno pode através da Geografia compreender a importância da agricultura"*.

Nesse contexto de respostas de todos os professores, tanto dos que trabalham no campo quanto dos que trabalham na cidade, percebemos que ora a Geografia é importante por possibilitar a compreensão do território do aluno, e ora por propiciar a compreensão de um elemento que está mais associado à dimensão econômica apresentada no campo.

Outro questionamento relevante foi sobre o fato de a Geografia trabalhada por eles em sala de aula estar associada à realidade do alunado camponês. Assim, os professores que trabalham nas escolas situadas no campo destacaram que *"só quando se trabalha com a Geografia física, pois essa está mais próxima da realidade do aluno"*, *"Sim, pois, nas aulas a gente pode trabalhar com a realidade do aluno"*, *" Sim em alguns momentos, pode ser direcionada à vida dele"*, *"sim, mas poderia abranger mais"*, *"nós temos que adaptar a geografia à realidade dele"*, *"como professora eu tento trazer a Geografia teórica para o cotidiano dele"*. Já dentre os professores das escolas situadas na cidade, um apontou que *"não"*, outro que, *"em parte sim, quando se trata da produção, do*

transporte, das ferramentas de trabalho”, os outros destacaram, que, nem sempre, corresponde a realidade, apontando que somente o que é relativo à Geografia física ou a econômica.

Analisando essas respostas, podemos concluir que os professores de Geografia que trabalham no campo explicam que buscam realizar uma práxis de Geografia ligada ao campo, embora um professor insista em reforçar que isso só é possível quando se trabalha com a Geografia física. Já as respostas dos professores que trabalham nas escolas situadas na cidade ora admitem que não trabalham com a realidade dos alunos, ora apontam só conteúdos que enfocam apenas uma dimensão do campo, o que é preocupante, pois, como nos advertiu Fernandes (2006, p 29),

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias.

Outra preocupação que tivemos foi em saber quais as dificuldades em trabalhar com os alunos camponeses, dessa forma, os professores que trabalham no campo enfatizaram *“a falta de recursos didáticos e estruturais da escola”, “ausência de conteúdos no livro didático ligado ao camponês”, “o desinteresse dos alunos em função da distância e do transporte”, e fato de “não ter uma formação na área, pois a geografia oferece oportunidades múltiplas para trabalhar a educação do campo”*.

Dentre os professores que trabalham nas escolas situadas na cidade, um assegurou que não vê problemas, já os outros apontaram que são a falta de conhecimento dos alunos com relação ao conteúdo de cartografia, as longas horas que os alunos passam no transporte, dificultando as atividades extra-classe, falta de recursos tecnológicos, como rádio e TV na casa dos alunos camponeses.

É importante salientar que, apesar de a maioria desses professores terem admitido que não trabalham com a realidade do alunado camponês, muitos atribuíram ao aluno a dificuldade de se trabalhar com uma Geografia ligada ao aluno camponês.

Contudo, analisando as respostas desses professores, verificamos que, embora a maioria dos professores reconheçam a importância da Geografia para os alunos camponeses, a maioria dos professores também admitem que essa matéria não é trabalhada de forma a contemplar o cotidiano do alunado camponês. Logo isso nos remete aos apontamentos de Callai (2001), que considera:

O ideal seria que a escola tivesse claro qual a sua filosofia – e sua proposta –, o que quer formar, e daí referi-los a este plano pedagógico geral; cada disciplina ter a definição do que se quer no interior da escola, com ela. Definidos estes critérios, pode-se partir, então, para a explicitação do que estudar, do que desenvolver em cada uma das séries do conteúdo de Geografia (CALLAI, 2001, p. 135).

Enfim, ratificamos que, para pensar e executar uma Geografia que valorize a identidade territorial camponesa, faz-se necessário um esforço conjunto de toda a comunidade escolar para a sua efetivação, extrapolando, assim, uma ação executada de forma isolada, apenas pelo professor de Geografia.

Nesta pesquisa, buscamos, também, ouvir e registrar a opinião dos alunos camponeses, que estudam nas escolas situadas tanto no campo quanto na cidade do município de Goiás, sobre a Geografia trabalhada em sala de aula. Nesse sentido, na próxima seção, realizaremos breves análises sobre o papel da Geografia escolar para a valorização da identidade territorial camponesa a partir da visão dos alunos.

7.4 O Papel da Geografia escolar na valorização da identidade territorial camponesa na visão dos alunos que vivem no campo do município de Goiás

Entretanto, antes de apresentarmos as análises ligadas à Geografia, primeiramente, procuramos saber se esses alunos se identificam com o seu território, se gostam do seu território, pois esse é também ponto de partida para a valorização de sua identidade territorial. Afinal, essa é constituída por meio da representação que o território tem em sua vida.

Assim, nossa primeira preocupação foi saber se esse alunado gostava de viver no campo. Nesse contexto, realizamos entrevista com 350 alunos

camponeses que estudam nas escolas situadas no campo e na cidade do município de Goiás. Assim, 93% dos alunos destacaram que gostam de viver no campo. Categorizando as respostas, independente da escola em que esses alunos estudam, algumas se repetiram demasiadamente, tais como:

- ✚ sim, porque é mais sossegado, tranquilo,
- ✚ sim, pois vivo desde que nasci;
- ✚ Sim, Apesar de ser um lugar difícil, eu gosto;
- ✚ Sim, sinto livre e feliz;
- ✚ Sim, porque é bom, é divertido;
- ✚ Sim, porque temos muita vida e liberdade;
- ✚ Sim, porque lá é calmo, saudável e bom

Nesse caso, evidenciamos que sossego, liberdade, tranqüilidade, dificuldade são características atribuídas por esses alunos, a maioria para gostarem do campo. Percebemos que a tranqüilidade é o fator apontado por 30% dos alunos como motivo para gostarem da vida no campo.

Enfim, não são adjetivos ligados à dimensão econômica que foram apontados pelos alunos como o motivo para eles gostarem no campo, mas, sim adjetivos que caracterizam a cotidianidade no campo, seu modo de vida. Nesse sentido, por meio dessas análises é importante salientar que esses alunos, em sua maioria, são sujeitos que vêm construindo sua identidade não só a partir do confronto com o outro, não só a partir das dificuldades vivenciadas na luta pela terra, mas também no sentimento de empatia com o campo e de pertença ao campo.

Então, apesar de entendermos o fato de o aluno gostar do campo, como um elemento que de certa forma, faz parte da sua identidade territorial, também compreendemos que a "identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é um fantasia" (HALL, 2006, p. 13) logo, está sendo continuamente deslocada. No entanto, o que nos preocupa é: Será que a Geografia está contribuindo para um deslocamento da identidade territorial camponesa engendrada por um pensamento que tem como norteador o paradigma do capitalismo agrário?

Nesse contexto, em que a maioria dos alunos camponeses que estudam nos Colégios Estaduais: Professor Alcide Jubé, Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de Goiás, gostam de viver no campo, partiremos, na próxima seção, para uma breve apresentação sobre as análises ligadas aos conteúdos de Geografia trabalhados nesses colégios. Nesse intento, nossa preocupação foi saber, na opinião dos alunos camponeses, se tais conteúdos estavam associados a sua vida no campo.

O Papel da Geografia escolar na valorização da identidade territorial camponesa dos alunos que estudam nos Colégios Professor Alcide Jubé, Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de Goiás situados na cidade do município de Goiás

Nesta sessão, para nossas análises ligadas ao papel da Geografia para a valorização da identidade territorial camponesa, consideraremos as questões de cunho qualitativo que dizem respeito à Geografia trabalhada em todos os quatro Colégios situados no meio urbano do município de Goiás que recebem alunos do campo. São eles os Colégios Estaduais: Professor Alcide Jubé, Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado e Lyceu de Goiás. Nesse contexto, foi realizada pesquisa direta com roteiro de entrevista (Anexo 4) aos 175 alunos camponeses que estudam nas escolas supracitadas.

A priori, destacamos que, dentre as respostas, foi possível constatar que os alunos do 6º ano, de todas as escolas supracitadas, tiveram mais dificuldade para responder de forma precisa às questões que lhes são colocadas, ainda um percentual pequeno (2%) de alunos acabaram não respondendo parte das questões.

Posteriormente, buscamos saber se, na disciplina de Geografia trabalhada nos colégios supracitados, era comum a abordagem de temas ligados a sua vida no campo. Nas respostas, 85 alunos do Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, chama-nos a atenção os 69,% dos alunos que confirmaram que o professor aborda sim temas como a vida e o trabalho no campo, entretanto, os conteúdos mais citados pelos alunos foram, em sua maioria, “agricultura, produção agrícola, criações de animais, cultivo de lavoura e horta, trabalhar e cuidar do campo”,

configurando uma Geografia de cunho unidimensional que prioriza o aspecto econômico o que é preocupante, pois percebe-se que outras dimensões podem contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa, afinal:

A relação do indivíduo com o seu meio, a compreensão do espaço construído no cotidiano, os microespaços que são os territórios do indivíduo, da família, da escola, dos amigos, devem ser incorporados aos conteúdos formais que as listas de Geografia contêm. Estes aspectos poderão permitir que se faça a ligação da vida real concreta com as demais informações e análises (CALLAI, 2001, p. 141)

Outros 18% de alunos afirmaram que o professor não aborda temas relacionados à vida no campo, ainda outros 4,4% não se lembram se já foi tratado algum tema relacionado à sua vida no campo nas aulas de Geografia, e 8,6% afirmaram que são trabalhados os conteúdos, porém não os especificaram. Assim, podemos suspeitar que esses temas apontados pela grande maioria de alunos não foram considerados como ligados à vida no campo por cerca de 30,76% dos alunos, fato que reforça nossas afirmações de que a dimensão econômica é apenas um faceta do campo, desse modo, é comum os alunos não verem seu território nos conteúdos supracitados.

A seguir, apresentamos as análises¹³ que realizamos sobre os dados qualitativos levantados na segunda parte da pesquisa realizada com os alunos camponeses que estudam nos Colégios Estaduais, Lyceu de Goyas, Professor João Augusto Perillo, Aplicação Professor Manoel Caiado.

Nesta pesquisa, analisando as respostas dos alunos, observamos que, dos 90 alunos entrevistados, 69% de alunos apontaram temas como “plantações animais, diferença entre rural e urbano, agricultura”, mas não destacaram como esses foram associados a sua vida no campo. Ainda, 22% afirmaram que o professor não aborda temas relacionados à vida no campo. Outros 9% alunos asseguraram que o professor aborda, sim, temas como a vida e o trabalho no campo.

¹³ Nesse momento, optamos por aglutinar os dados dos referidos três colégios sendo que esse é o resultado da pesquisa com 90 alunos, sendo 50 alunos camponeses que estudam no Lyceu e Goyas, 25 que estudam no colégio de Aplicação Professor Manoel Caiado, e 15 alunos que estudam no Colégio Estadual João Augusto Perrillo, totalizando 90 alunos.

O Papel da Geografia escolar na valorização da identidade territorial camponesa dos alunos que estudam nos Colégios situados na cidade do município de Goiás

Nesta seção, também foram as pesquisas de cunho qualitativo que auxiliaram nas análises ligadas ao papel da Geografia para a valorização da identidade territorial camponesa. Nesse propósito, realizamos entrevistas com 175 alunos camponeses que estudam nas escolas municipais-polo.

Quanto às análises desta pesquisa, podemos destacar que, quando questionado aos alunos sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia que estão associados a sua vida no campo, 44% dos alunos declararam que sim e apontaram com mais frequência temas como, “plantações, pastagens, produção agrícola, agricultura”.

Também outros alunos (14%) asseguraram que sim, mas não indicaram qualquer tema, ou apresentaram com uma justificativa confusa, ou ressaltaram sim, mas não se lembraram do tema. Já 32% dos alunos destacaram que não foi trabalhado qualquer tema ligado a sua vida no campo, e 10% ou não lembraram ou não responderam à questão.

Abordar temas ligados à vida, ao cotidiano do aluno, salientado e refletindo sobre papel que as ações têm sobre esse território, e, acima de tudo sobre o papel que esse território ocupa na dinâmica espacial, é de fundamental importância para a valorização da identidade territorial camponesa. Por outro lado, abordagens que priorizam apenas uma dimensão do campo, como a econômica podem contribuir para o paradigma do capitalismo agrário, que acabam se direcionando às análises ligados ao campo com enfoque para a produção agropecuária. Esse enfoque é preocupante e pouco contribui para a valorização da identidade territorial camponesa, pois,

A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção (FERNANDES, 2006, p.29).

Nesse cenário, em que se percebe que esses alunos camponeses, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, alegam que gostam de viver no

campo, demonstrando que possuem uma identidade com seu território, fica claro que a educação formal é sim um espaço importante para a valorização do território do campesinato. Portanto, políticas públicas voltadas para a educação formal são de suma importância, mas não são o suficiente para a valorização do campo do camponês, no mesmo caminho está a disciplina de Geografia que é trabalhada nessas escolas, que, apesar de possuir potencial para valorizar a identidade territorial camponesa, esse atributo ainda não é totalmente aproveitado.

Esses primeiros resultados da pesquisa com alunos camponeses e seus professores dão indícios de que a Geografia escolar difundida nas escolas que recebem alunos camponeses do município de Goiás não se tem apropriado das teorias da Geografia dita acadêmica, sobre a importância de trabalhar com o cotidiano de seu alunado, de partir do espaço vivido do aluno, de pensar na importância das análises que propiciem uma visão totalizante do território do camponês, e, além disso, de contribuir para instigar sujeitos pensantes capazes de mobilizar competências e habilidades para a transformação de seu território, afinal,

A ciência geográfica, como um dos componentes curriculares do ensino básico, devido a sua natureza teórico-metodológica, mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo acerca de sua realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade. Fato este que poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da nossa sociedade. Para tanto, é preciso que esta disciplina coloque o indivíduo-educando em contato com um conhecimento geográfico que o leve a compreender a sua realidade como uma totalidade e a detectar as contradições existentes nela (VIEIRA, 2004, p. 31).

Considerando que a dimensão econômica ligada ao campo tem sido priorizando pela Geografia que se faz nas escolas que recebem alunos do campo, conseqüentemente, o território dos camponeses tem sido percebido como símbolo do atraso. Esses fatos contribuem para que os camponeses percam a identidade com o seu território e busquem o espaço urbano para fixarem definitivamente sua moradia, concorrendo para o esvaziamento do campo.

Concordamos com Castells (2006), que esclarece que a identidade é um processo de construção de significados, principalmente o cultural, envolvendo, assim, os hábitos, costumes, valores, crenças etc. Assim como a cultura é

dinâmica, pois ela forma e se transforma, identificando um povo. A identidade também é múltipla, e a Geografia escolar pode trazer uma grande contribuição nas análises desse processo de construção de significados, ou seja, no entendimento destes no retirar as máscaras e/ou desfazer os pré-conceitos que influenciam a desconstrução de identidades. Nessa perspectiva, a Geografia escolar é um importante instrumento nas escolas situadas no campo e no meio urbano cujo alunado é do campo, logo, é necessário que, na práxis dessa disciplina também seja incluída a dimensão social em suas análises ligadas ao campo.

A Geografia não é apenas uma disciplina de síntese, mas é um componente cuja relação espaço/tempo/território permite pensar, analisar e apontar os elementos que compõem a identidade territorial camponesa. Essas e outras “potencialidades” da Geografia precisam ser valorizadas na práxis do professor de Geografia.

Outro fato a salientar, é que, na Geografia presente nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), e ainda, os Guias de Orientação Curriculares, particularmente, do Estado de Goiás, assim como os livros didáticos de Geografia, ainda estão muito presentes essas ideias dicotômicas de campo e cidade e também do território do camponês como atrasado e o território do grande produtor capitalista atrelado ao agronegócio, como moderno, priorizando apenas a dimensão econômica em suas análises.

Analisar esses documentos foi nosso intento do capítulo oito. Nesse momento, realizamos uma breve reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e da Reorientação Curricular do Estado de Goiás.

Nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.68-69)

8 A GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS DE ENSINO: O CAMPO E O CAMPONÊS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA E NA REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO ESTADO DE GOIÁS

A década de 1990 foi marcada por uma série de mudanças voltadas para a educação básica brasileira, dentre estas podemos ressaltar a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei n 9.394/96 que promoveu alteração em todo o sistema educacional do Brasil, também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Outras ações marcaram inclusive essa década, como a instituição do Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Entretanto precisamos destacar que essas mudanças se consolidaram a partir de um longo processo. Nesse sentido, Hammes, et. al (2011, p. 126), destacam que “A lei 9.394/96, sancionada pelo presidente da República em fins de 1996 levou oito anos para que finalmente fosse aprovada”. Essas mudanças foram motivadas por um movimento que ansiava pela renovação no ensino brasileiro.

Para as análises que realizaremos sobre os PCNs, o que chama a atenção é justamente o fato de essas medidas terem trazido mudanças, principalmente na organização curricular de todos os componentes pedagógicos, logo essas também trazendo reflexões e mudanças no currículo da Geografia trabalhada no ensino básico.

Entendemos o currículo constituído não só por um conjunto de componentes pedagógicos, mas também, acima de tudo, por orientações teórico-metodológicas fundamentadas por correntes filosóficas, ainda este se efetive por meio do currículo formal ou oficial, que, segundo Callai (1995), seria aquele definido e organizado claramente que rege o que ensina na escola” (CALLAI, 1995, p.83), e pelo currículo oculto que é trabalhado no dia a dia da escola, na sala de aula, como as normas, os valores e as atitudes (CALLAI, 1995).

Neste capítulo, ater-nos-emos nas análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, considerando-os como currículo escrito, formal e oficial, assim destacamos que muitos autores criticam a forma como foram instituídos. Nesse sentido, Albuquerque (2011, p. 165) aponta que:

Naquele momento, ampliaram-se os debates sobre a necessidade de novos currículos que pudessem funcionar como orientadores de práticas escolares em nível nacional. Nos anos de 1990,

assistimos (a palavra é está mesmo, tendo em vista a falta de participação de professores nesse processo) às propostas sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as adotamos nas nossas escolas.

Discorrendo sobre novas proposições ligadas ao ensino básico das escolas no Estado de São Paulo na década de 1990, Pontuschka; Paganeli e Cacete apontam também o caráter impositivo dos PCNs, destacando que:

Os coordenadores e diretores estavam às voltas com a proposta da Cenp quando veio outra, única para todo o País: os PCN. O susto dos professores foi maior ainda, porque, se na gestação das propostas anteriores, eles tiveram alguma participação por meio de representação, os PCN, diferentemente, chegaram sem aviso, de forma impositiva (PONTUSCHKA; PAGANELI; CACETE, 2007, p.80).

Dessa forma, esse caráter de instituição dos PCNs, marcados por decisões de cima para baixo, é preocupante, pois, como currículo formal, mesmo com a abertura apontada nesse documento como uma orientação curricular, foram se institucionalizando como único currículo a ser adotado no sistema de ensino básico, pois “Os livros didáticos elaborados ou reformulados após a divulgação desses documentos seguem, em parte, as suas orientações, e a maioria deles usa a chancela “De acordo com os PCNs” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 165). Assim, os PCNs vão se tornando parte do currículo construído em sala de aula pelos professores, visto que é muito comum que estes façam do livro didático um norteador dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ainda, mais porque a existência destas orientações curriculares, somadas as mazelas impostas as escolas públicas brasileiras, levam, na maioria das vezes, a escola e os professores as se desobrigarem de pensar sobre o currículo a ser adotado, optando por seguir os currículos formais sem analisar e reelaborar uma nova proposta.

Fato ainda mais preocupante é que um currículo não é um documento neutro, muito pelo contrário, pois está imbuído das ideologias daqueles sujeitos que o elaboraram, assim, esse é norteado por visões de mundo, construído a partir de perspectivas teórico-metodológicas guiadas por correntes filosóficas orientadas por paradigmas. Isso é perceptível, se analisarmos os diferentes currículos instituídos ao longo do século XX, ligados às diversas disciplinas que

compunham o ensino básico, logo percebemos que eles estavam carregados do pensamento de grupos que estavam hegemonicamente no poder e influenciavam o pensamento na/da sociedade brasileira. Nesse contexto, os PCNs não fogem à realidade de que o “currículo está impregnado do poder de inculcar ou mascarar a dominação” (CALLAI, 1995, p. 85).

Nessa condição, estão os PCNs de Geografia que analisamos, buscando identificar, dentre outros elementos, seu papel na valorização da identidade territorial camponesa na seção a seguir.

8.1 O campo e o camponês nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltado para as séries finais do ensino fundamental

O PCN de Geografia, voltado para as séries finais do ensino fundamental, tem 156 páginas está dividido em duas partes. A primeira parte é constituída pela caracterização das áreas de Geografia e pelos conteúdos de Geografia com os critérios de seleção e organização. Já a segunda parte é composta pela especificação dos objetivos de ensino para o terceiro e para o quarto ciclo, além das orientações metodológica e didática.

É preciso lembrar que esse documento está dividido em dois ciclos. Estes estão dispostos de forma a inserir 5ª e 6ª série no terceiro ciclo e 7ª e 8ª série no quarto ciclo, percebe-se, assim, que a denominação de ano escolar ainda não havia sido considerada obrigatória, no período de sua elaboração, assim como a inserção de mais um ano de escolarização para o ensino fundamental que veio com a lei nº 11.274, de 2006, que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos.

Em pesquisa mais generalizada dos PCNs de Geografia, Spósito (1999), ao estudar os PCNs voltados para a Geografia, alertou sobre alguns elementos que caracterizam de forma negativa esse documento. Dentre eles, a autora ao analisar as categorias analíticas, destacou “há aspectos que parecem indicar que em vez de uma pluralidade que permitisse distinguir diferentes abordagens, existe uma indefinição que se aproximaria mais de um ecletismo” (SPOSITO, 1999, p 31). Para exemplificar isso, ela ressalta a conceituação de espaço contida nesse documento, alertando-nos para as induções a confusões ao inserir no conceito

desse, o território e o lugar. Ainda alerta, também, para as tendências marxiana e fenomenológica norteando ao mesmo tempo, esse conceito.

Outro ponto salientando pela autora foi quanto às terminologias adotadas nesse documento. Ela aponta que “há uma dificuldade na identificação de uma “tendência conceitual” que valorize a compreensão da dimensão subjetiva em partes dessa proposição curricular” (SPOSITO, 199, p. 33). Por outro lado, a autora aponta como positiva a valorização do uso de diferentes linguagens, como a cartografia.

Além disso, destacando pontos negativos nos PCNs de Geografia, Vieira aponta que

[...] tentaram negar a todo o momento a importância na análise da realidade de categorias introduzidas no ensino pelo materialismo histórico e dialético. Isso é percebido tanto nas orientações teórico-metodológicas iniciais do documento quanto na apresentação dos conteúdos selecionados para trabalhar com os alunos nos ciclos correspondentes (VIEIRA, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, com o intuito de realizar uma análise mais aprofundada dos PCNs de Geografia voltados para o séries/anos finais do ensino fundamental e dos PCNs de Geografia do ensino médio, buscamos, primeiramente, elencar critérios fundamentais para esta, assim, conduzimos essa etapa a partir de:

- 1 O campo e o camponês nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltados para as séries finais (3° e 4° ciclo) do ensino fundamental;
- 2 Identificação dos objetivos de ensino, propostos no PCN, que contribuam para valorizar a identidade territorial camponesa;
- 3 Perspectivas gerais teóricas para se trabalhar a identidade territorial camponesa;
- 4 Levantamento e análise dos conteúdos propostos no PCN de Geografia do ensino fundamental, sendo que as análises foram pautadas em:
 - a. formas de representar o campo;
 - b. ênfase em determinadas dimensões (política, social, econômica, etc.) do campo;
 - c. perspectivas para se trabalhar a identidade territorial camponesa.

Esses critérios relacionados nortearam nossas análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltados para as séries finais (3º e 4º ciclo) do ensino fundamental e do ensino médio, as quais apresentaremos na seção a seguir.

O campo e o camponês nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltados para as séries finais (3º e 4º ciclo) do ensino fundamental

Nas análises mais direcionadas a uma visão do campo e do camponês nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltados para as séries finais (3º e 4º ciclo) do ensino fundamental, verificamos que o campo, como espaço de práticas sócio espaciais também é tema de amplo debate no PCN de Geografia, entretanto as expressões campo e meio rural são as utilizadas, sendo a que a primeira foi majoritariamente mais empregadas.

Também observamos que, quanto à importância das categorias de análise no conhecimento Geográfico, nesse documento, é destacado que:

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, espaço deve ser o objeto central de estudo, e as categorias, território, região, paisagem e lugar devem ser abordadas como seu desdobramento (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.98).

Entretanto, embora nesses documentos haja a preocupação geral com as categorias, nota-se que o campo é destacado a partir da paisagem. Nesse contexto, é comum a referência à paisagem rural ou paisagem do campo, isso pode ser observado nas 65, 67, 74, 82, e 137 nesse documento.

Assim, na seção a seguir, apresentaremos uma breve análise das possibilidades que os objetivos de ensino enfatizados nos PCNs de Geografia trazem para a valorização da identidade territorial camponesa.

Objetivos: reflexões e proposições para a valorização da identidade territorial camponesa

Nesse diapasão, percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para o ensino fundamental das séries finais de Geografia, para o terceiro ciclo apontam atitudes, competências e habilidades importantes para os alunos, no entanto, dentre esses, três são de fundamental importância para se pensar a identidade territorial camponesa, tais como:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.7).

Também, no quarto ciclo, encontramos, nos objetivos, conhecimentos que são esperados do aluno que são fundantes para a identidade territorial camponesa, tais como:

- compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.98).

Outro conhecimento de suma relevância destacado nos objetivos é “criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, a construir sua ideia do mundo, valorizando, inclusive, o

imaginário que tem dele”. (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.100). Percebe-se que, para que o aluno tenha entendimento do todo, do espaço global, o professor deverá partir do local, de seu território, momento esse que propiciará a problematização dos elementos que compõem sua identidade territorial.

Também, esses indicativos teóricos ligados aos objetivos de ensino são importantes, uma vez que, em que, instigam os professores a pensar nas diversas possibilidades para problematizar a realidade do alunado do campo, buscando acentuar as conflitualidades que estão envolvidas no seu processo de territorialização, como também problematizar a dinâmica territorial que, nas últimas décadas, vem apresentando o campo, ora como espaço de atraso, ora como espaço da agricultura altamente capitalizadas. Assim, o professor poderá: analisar as disparidades sócioespaciais desse território, bem como instigar os alunos camponeses, para que estes, em vez de pensar em abandonar o seu território, busquem formas de lutar pelas melhorias nas suas condições de vida no campo.

Outro elemento de suma importância foram as análises das perspectivas gerais teóricas para se trabalhar a identidade territorial camponesa, averiguadas nos PCNs voltados para o ensino fundamental, apresentada na seção a seguir.

Perspectivas gerais teórica para se trabalhar a identidade territorial camponesa

Analisando os PCNs, foi possível destacar trechos, nos quais estão, de forma implícita, a possibilidade de despertar nos professores do campo a importância de se trabalhar a partir da realidade dos alunos considerando as várias visões enviesadas sobre campo, assim como a supervalorização do campo como espaço de negócios. Esse documento apresenta uma discussão teórica relevante, para problematizar esses fatos, e para se pensar e analisar os elementos socioculturais e econômicos que compõem a identidade territorial camponesa. Nesse contexto, nos PCNs indicados para o ensino fundamental de Geografia, é ressaltada a importância de se trabalhar com o espaço vivido dos alunos. Assim, é proposto que:

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.30).

Nessas considerações, sobressaem as possibilidades para que o professorado que trabalha com os alunos camponeses possa refletir sobre uma práxis que lhe permita incluir, principalmente, a identidade territorial camponesa, na medida em que o espaço vivido de seu alunado é o território camponês.

Ainda nos PCNs, nota-se que, nos eixos temáticos dos conteúdos voltados para o terceiro ciclo, é destacado que, dentre as intenções na apropriação do conhecimento, “uma terceira intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento geográfico, como forma de compreender e explicar a sua própria vida” (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.37). Nesse momento, podemos perceber que, segundo esses apontamentos, a Geografia escolar vivenciada em sala de aula deverá instigar os alunos camponeses a conhecer e analisar todo o seu processo de territorialização no campo, abrindo, assim, possibilidades para desconstruir a visão dicotômica e hierarquizada de campo e cidade e também explicitar melhor os fatores e ideologias que vêm contribuindo para as visões duais do território do camponês como espaço de atraso, e do território da grande produção capitalista, como moderno.

Outro fato relacionado à identidade territorial, e assinalado nos PCNs, é o papel dos conteúdos para com a identidade, assim:

Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.39).

Nessa perspectiva, observa-se que os temas trabalhados devem partir do espaço vivido, que, no caso dos alunos camponeses, seria o território camponês, sua luta pela terra, o processo de acampamento, de assentamento, os elementos que foram elencados para a territorialização, assim como os momentos de ensino e aprendizagem. Nesse processo, estes serão fundamentais para a valorização

da identidade territorial camponesa. Insistindo na importância de se abordar o espaço vivido dos alunos nos PCNs de Geografia, é enfatizado que cabe ao professor oferecer “a oportunidade de um conhecimento organizado de sua área. Procurar valorizar o seu lugar de vida, tendo sempre o cuidado de lançar mão de uma didática que valorize a experiência do aluno com o seu lugar de vida” (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.51)

Também, no quarto ciclo, é possível apontar, nas reflexões teóricas as possibilidades de se trabalhar com a identidade territorial camponesa, quando é salientado que

O Brasil é uma união de diversidades socioculturais, mas ao mesmo tempo guarda uma unidade que pode ser identificada pelos jovens por meio de temáticas variadas de estudo, seja no estudo das redes urbanas, na agricultura ou nas manifestações culturais que dão significado e identidade às regiões brasileiras. Por exemplo, ao estudar a caatinga nordestina, compreender as diferentes caatingas como um lugar onde vive uma grande parcela da população brasileira, que se identifica pelos hábitos e costumes, dentro de uma historicidade regional, que passa pela compreensão de suas raízes históricas (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.39).

Entretanto é necessário que essa práxis esteja imbuída de um referencial teórico que permita ao professor de Geografia desconstruir as dicotomias, assim como levantar e analisar o papel que o território do camponês tem para o país.

Na seção a seguir, atemo-nos nas análises dos conteúdos propostos nos PCNs, buscando levantar as perspectivas para a valorização do campo e da identidade territorial camponesa nesse elemento.

Conteúdos: perspectivas para a valorização do campo e da identidade territorial camponesa

Quanto aos conteúdos, apontamos que nos PCNs de Geografia para o 3º ciclo (5ª e 6ª série) são listados quatro eixos temáticos, sendo eles compostos por temas os quais são:

Eixo 1: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo

A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)

A conquista do lugar como conquista da cidadania

Eixo 2: o estudo da natureza e sua importância para o homem

Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem;

A natureza e as questões socioambientais;

Eixo 3: o campo e a cidade como formações socioespaciais

O espaço como acumulação de tempos desiguais;

A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade;

O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira;

A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade;

Eixo 4: a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo

Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente;

Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.11).

Em cada tema, foram propostos itens segundo consta nos PCNs, “[...] que não esgotam possibilidades, pois não é intenção propor conteúdos fechados. Cabe ao professor selecionar e criar outros de acordo com seu programa de cursos, sua realidade local [...]”. Esse apontamento é muito pertinente, principalmente para a valorização das diversidades existentes nos territórios em que estão as instituições escolares, enfim, nos espaços de consolidação do ensino-aprendizagem. Entretanto, o que verifica é que o mais comum são os professores escolherem um livro didático e “repetir” de forma quase fiel seu discurso, sem priorizar as especificidades de cada território.

Ainda, analisando o conteúdo do 3º ciclo, destaca-se que, neste, está contido um eixo que apresenta temas e conteúdos ligados ao campo e que, nos PCNs, está explícito que esses eixos “são aqueles em que o professor poderá com maior profundidade tratar dos conteúdos propostos no documento de pluralidade, tais como o espaço e pluralidade, tempo e pluralidade”. Dessa forma, os conteúdos sobre o campo e a cidade estão sendo propostos como formações sociais, pois, nos PCNS,

A formação socioespacial como conceito e categoria analítica não exclui a de espaço geográfico, ao contrário, amplia e favorece sua operacionalização. É a História que se coloca junto à Geografia para ajudar o aluno a explicar, compreender e construir suas idéias sobre a dinâmica das transformações desse espaço que é impregnado de diferentes temporalidades (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 67).

Já os conteúdos para o 4º ciclo abrangem três eixos, segundo os PCNs, compostos por temas variados:

Eixo 1: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes

A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização;
A globalização e as novas hierarquias urbanas.

Eixo 2: um só mundo e muitos cenários geográficos

Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras;
Uma região em construção: o Mercosul;
Paisagens e diversidade territorial no Brasil.

Eixo 3: modernização, modo de vida e a problemática ambiental

O processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais;
Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar;
Ambiente urbano, indústria e modo de vida;
O Brasil diante das questões ambientais;
Ambientalismo: pensar e agir (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.12).

Quanto às análises mais pontuais do conteúdo, chama-nos atenção o fato de essas reflexões contidas nele alimentarem a ideia de que o campo é uma continuidade da cidade, enfatizando a ideia hierarquista, que coloca a cidade como território superior ao campo, assim, os PCNS apontam:

As grandes cidades representam o centro de comando político, econômico e financeiro no mundo, principalmente nos sistemas capitalistas. Neles se produzem as tecnologias de ponta, estão concentrados os grandes mercados e consumidores demandando insumos e alimentos. É nela, ainda, que estão localizados os centros de decisões que definem o que produzir no campo e na cidade (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.66).

Nesses apontamentos, percebe-se, também, que o campo que está destacado é o território do grande produtor capitalista atrelado ao agronegócio, não é o território do campesinato que está sendo descrito nessa reflexão, afinal, essa lógica, pela qual “Cada vez mais o que produzir como produzir, para quem produzir no campo é definido por esses centros de decisão” (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.66), faz parte da lógica do capitalismo no campo. O camponês, como já lembramos anteriormente, tem uma dinâmica diferente para estabelecer sua produção; para ele, a prática agropecuária é definida primeiramente a partir de suas necessidades básicas, e,

posteriormente, pelas características físicas (clima, solo, relevo, etc.) de seu território. Por isso, dentre as práticas agropecuárias que se sobressaem no município de Goiás, por exemplo, são atividades como a horta, a criação de galinha, suínos e o gado de leite que sustentam a dinâmica socioeconômica da família. Logo, sua preocupação é suprir as necessidades da família e comercializar o excedente, visando adquirir, dentre outros produtos, os que não foram produzidos em sua propriedades.

Ainda numa perspectiva hierarquizada, nos PCNs é salientado o fascínio que a cidade exerce sobre o camponês, assim, nesse documento, é destacado que “[...] é impossível desconhecer as crescentes influências das formas de viver na cidade no imaginário social do campo; os valores mostrados nas telenovelas, telejornais, propagandas acabam exercendo um certo fascínio” (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.75). Evidencia-se ainda que

Nesse sentido as mudanças nas relações de trabalho e de propriedade no campo expulsam as pessoas; ao mesmo tempo a cidade acaba exercendo um enorme poder de atração sobre elas, favorecendo os movimentos migratórios do campo para as cidades. Assim, cada vez mais as cidades acabam se transformando no mundo das possibilidades de emprego e de consumo (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.75).

Devemos lembrar que não são apenas as mudanças nas relações de trabalho, assim como de propriedade no campo que vêm expulsando as pessoas do campo, mas, sim, um conjunto de fatores, e, dentre eles, está a ausência de políticas públicas que possibilitem a inserção de uma estrutura básica para a vida no campo, como escolas, hospitais, estradas em boas condições de tráfego, saneamento básico, dentre outros, elementos essenciais para a sobrevivência do camponês.

Nesse contexto, também devemos tomar o cuidado para não reproduzir esse pensamento que coloca a cidade como um local de oportunidades, portanto é preciso analisar para quem são postas essas oportunidades.

Insistindo em retratar o território do grande produtor capitalista, o dia a dia do camponês é apontado num comportamento, que, em nada se assemelha ao do camponês do Estado e do município de Goiás, pois, nas reflexões contidas nos PCNs:

Não será estranho encontrar em áreas produtoras de laranja uma população rural consumindo esse produto em forma de sucos industrializados, enlatados em belas embalagens. O ritmo do lazer no cotidiano dessas pessoas cada vez mais é difundido pelos horários dos programas de televisão das cidades e menos pelas atividades bucólicas da vida no campo. Ou então por visitas nos finais de semana aos sofisticados shopping centers das cidades (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.67).

Essas reflexões revelam análises ligadas às perspectivas de estudos com ênfase ao capitalismo agrário, o que expõe também que essa fundamentação teórico metodológica está sendo orientada por esse paradigma, que está presente nos PCNs de Geografia.

Outra abordagem apresentada nesse documento é a expectativa em que é colocada a reforma agrária no Brasil. Assim, nos PCNs, é apontado que “O processo de democratização pelo qual o Brasil passou após a queda do regime militar nos anos 80 não garantiu ainda a realização de uma verdadeira reforma agrária, soluções para o problema de moradia e de desemprego”. (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.73)

É fato que essa também pode contribuir para minimizar tais problemas, mas a necessidade de uma reforma agrária, no Brasil, é acima de tudo, uma possibilidade para mudar a estrutura fundiária brasileira, que favorece o latifúndio e os grandes produtores capitalistas. E, a esperança de mudanças que tragam a justiça social que se faz urgente no espaço rural brasileiro, essa não pode ser vista apenas como solução para os problemas sociais existentes na cidade.

Analisando os itens que compõem cada tema do terceiro ciclo, constatamos que há vários deles que propõem estudar o campo, tais como:

- As mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre o campo e a cidade;
- As diferentes técnicas e costumes e a diversidade de paisagens entre o campo e a cidade;
- O ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semi-áridas e desérticas;
- Os ritmos da natureza no processo de produção das condições materiais e da organização social de vida no campo e na cidade;
- O ritmo de trabalho: aceleração e desaceleração na produção do campo e da cidade;

- O drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade;
- Poluição ambiental e modo de produzir no campo;
- Plantar sem degradar: outras formas de produzir no campo;
- O latifúndio e o trabalho tradicional como sobrevivências do passado nos tempos atuais;
- O arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras;
- A pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial;
- A entrada das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras;
- Os problemas enfrentados atualmente pelos pequenos e médios produtores do campo;
- O abastecimento das cidades e o papel do pequeno e médio produtor do campo;
- A mecanização, a automação e a concentração de propriedade e o problema dos sem-terra;
- Os sem-teto nas metrópoles e suas relações com processo de modernização capitalista;
- As metrópoles como centro de gestão das inovações tecnológicas e gestão do capital e suas repercussões no campo;
- Modernização e desemprego no campo e na cidade;
- A importância da reforma agrária como solução para os grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil;
- A transição da hegemonia das oligarquias agrárias para a burguesia industrial-financeira na organização política do Estado brasileiro;
- O crescimento do proletariado no campo e na cidade e sua presença na organização política do Estado brasileiro;
- Os hábitos de consumo das pessoas do campo antes e após o surto de industrialização dos anos 50;
- A influência das formas de viver na cidade e no campo e a expansão dos meios de comunicação e dos transportes;
- A sociabilidade entre as pessoas e os grupos sociais no campo e na cidade;
- A mídia, o imaginário social e os movimentos migratórios do campo para a cidade;
- As relações de troca monetária do homem no campo e as possibilidades de sua inserção no mundo urbano (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.82-86).

Analisando esses itens, que estão entre os sugeridos como conteúdos dos eixos 1, 2 e 3, votados para o terceiro ciclo, verifica-se que esses estão agrupados em seis categorias, sendo: 1) trabalho; 2) produção e técnicas de produção no campo; 3) degradação do meio ambiente em função das atividades no campo; 4) problemas sociais no campo; 5) modernização e mecanização no campo, e 6) cotidiano e cultura no campo. Sendo que duas destas categorias, como a produção e as técnicas de produção no campo e o cotidiano e cultura no

campo, estão sendo mais enfatizadas, sendo que, para a primeira há mais sugestão de conteúdos. Enfim, fica evidente que é a dimensão econômica que está sendo enfatizada a partir dessa categoria, o que é preocupante, pois o campo só poderá ser compreendido e analisado em sua totalidade, se considerarmos todas as suas dimensões.

Já os itens que estão explícitos na composição de cada tema do quarto ciclo, estão em menor número que os do terceiro ciclo. Estes são:

- Pluralidade cultural e paisagens brasileiras: a exemplo da cana-de-açúcar, da mineração do ouro, dos quilombos, áreas indígenas, vilas caiçaras etc.;
- Mobilidade da população e reprodução das desigualdades socioespaciais nas cidades e no campo;
- Revolução verde: o que foi e o que representa para o ambiente;
- Poluição no campo com uso de agrotóxicos;
- Conservação e degradação dos solos (erosão, perda de fertilidade, desertificação, salinização, irrigação).
- Sistemas agrícolas (agricultura comercial, monocultura, policultura, agricultura ecológica, agriculturas alternativas, biotecnologia).
- Biodiversidade e agricultura;
- Agricultura tecnificada, insumos agrícolas e poluição das águas de superfície.
- Insumos agrícolas e destruição da fauna;
- Movimentos sociais no campo e a questão ambiental.
- Sistemas agroflorestais.
- Sistemas agrossilvopastoris;
- Industrialização e mecanização da agricultura e concentração populacional nas cidades;
- Degradação do cerrado x monocultura e pecuária extensiva melhorada;
- Práticas agrícolas e fronteiras agropecuárias na Amazônia; (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.124-128).

Analisando esses itens, que estão entre os sugeridos como conteúdos dos eixos 1, 2 e 3, votados para o quarto ciclo, nota-se que esses estão agrupados em quatro categorias, sendo: 1) produção agropecuária; 2) migração; 3) produção agropecuária e seus impactos ao meio ambiente, e, por fim, 4) movimentos sociais. Entretanto a categoria que está mais destacada, mediante os conteúdos apresentados, é a produção agropecuária e seus impactos ao meio ambiente.

Nesse contexto, podemos concluir que, nos PCNs de Geografia voltado para o ensino fundamental, nesse breve olhar para os conteúdos que abordavam o campo e o camponês, apesar de vislumbrarmos possibilidade de trabalhar com a identidade territorial camponesa, é preciso que os professores de Geografia fiquem atentos para as abordagens inseridas nos PCNs que enfatizam em demasia:

- As dimensões econômicas ligadas aos conteúdos que se referem ao campo;
- A supervalorização da cidade como espaço de oportunidades, reforçando as dualidades entre campo e cidade;
- As reflexões ligadas ao capitalismo agrário, que tendem a enfatizar e legitimar as dualidades entre o território do camponês, como atrasado, e o território da grande produção atrelada ao agronegócio, como moderna.

Se a perspectiva de trabalho é para uma valorização da identidade territorial camponesa, caberá ao professor de Geografia desconstruir esse pensamento.

Também nos preocupamos em analisar Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltados para o ensino médio. Assim, na seção a seguir, apresentaremos os resultados alcançados.

8.2 O campo e o camponês nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia voltados para o ensino médio

Os PCN de Geografia voltados para o ensino médio, conforme informações do próprio documento, teve seu processo de construção a partir o ano de 1996, entretanto o referido parâmetro foi apresentado em 2002 e está inserido em um documento com 360 páginas, dividido em quatro partes. A primeira parte é constituída por uma base legal, que contém, dentre outros instrumentos, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A segunda parte, é titulada de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que apresenta, principalmente, as competências e as habilidades ligadas a Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Educação

Física; Arte, e, por fim, sobre a Informática. Na terceira parte, são apresentadas as competências e habilidades voltadas para o componente de Biologia, Física, Química e de Matemática. A quarta e última parte, é a que compõe as competências e habilidades de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e de Filosofia.

Analisando esse documento, percebe-se que se constitui em reflexões introdutórias, apresentando: “uma visão de área e de suas disciplinas potenciais, bem como reflexões sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no Ensino médio” (BRASIL. SEMT. PCN. 2002, p. 123).

Nesse contexto, será a quarta parte, mais especificamente, as competências e habilidades de Geografia, a que iremos direcionar nossos olhares para a realização das análises e posteriores reflexões sobre o papel desse documento para a valorização da identidade territorial camponesa.

Assim, constatamos que a parte que cabe a Geografia é composta por sete páginas, contendo uma reflexão ligada a dois itens, sendo um o conhecimento de Geografia e o outro as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia. Quanto ao primeiro item, este é dividido em reflexões que abarcam “o porque ensinar Geografia” e “o que e como ensinar”. No primeiro item, é realizada uma reflexão sobre o caminho da Geografia descritiva até a Geografia de cunho crítico. Também, o objetivo do ensino médio é destacado como: “no Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL. SEMT. PCN. 2002, p. 311).

No entanto o que nos chama a atenção são justamente as reflexões ligadas à identidade, que, nesse documento, se evidenciam a partir do papel da Geografia para a formação do aluno. Assim, nesse processo, é ressaltado que a Geografia proporciona ao aluno:

[...] tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através

de sua identidade territorial (BRASIL. SEMT. PCN. 2002, p. 311).

Aqui, a identidade territorial é enfatizada como uma construção social fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Ainda,

Entendemos que, ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação (BRASIL. SEMT. PCN. 2002, p.311).

Observa-se, assim, que é destacada a importância da identidade territorial para a compreensão do espaço e suas conflitualidades, nesse trecho do PCN voltado para o ensino médio.

No item “o que e como ensinar” é apresentado um conjunto de conceitos-chave, como lugar, território, paisagem, escala e globalização, técnicas e redes. Nesse momento, é ressaltada a identidade, a partir do conceito-chave lugar, assim:

O conceito de lugar guarda uma dimensão prático-sensível que a análise vai aos poucos revelando. Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta. É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las.

Apesar de nossas análises estarem ligadas à identidade territorial, essa passagem aponta elementos importantes para se pensar no papel da identidade para as reflexões ligadas ao campo como espaço de vida, e, em função das conflitualidades e disputa de poder material e imaterial constante que vivencia o campo, o conceito-chave de território permite ampliar essas reflexões.

É preciso lembrar ainda que, no ano de 2002, também foram lançados as orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes foram titulado de “PCN + Ensino Médio” e compõem 3 cadernos, sendo:

- ✚ ***Linguagens códigos e suas tecnologias*** – apresentando reflexões sobre a reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento; área de Linguagens, Códigos; Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Educação Física; Arte, e a informática contendo abordagens em torno: dos conceitos estruturantes; seleção dos temas e conteúdo; a formação do professor, além da formação profissional permanente dos professores;
- ✚ ***Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*** - contendo reflexões sobre a reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento; as Ciências da Natureza e a Matemática, e uma reflexão mais específica sobre biologia, Matemática, Física e Química, contendo abordagens em torno das: competências; temas estruturadores do ensino; organização do trabalho escolar; e, por fim, das estratégias para a ação. Contempla também discussões sobre o ensino articulado das ciências e sua avaliação e sobre a formação profissional permanente dos professores;
- ✚ ***Ciências humanas e suas tecnologias*** – compondo reflexões sobre a reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento; a área de Ciências Humanas e suas tecnologias e, posteriormente, uma reflexão mais específica sobre Filosofia, Geografia, História e Sociologia, contendo abordagens em torno de: conceitos estruturadores; significado das competências específicas; articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas, e, também, sugestões de organização de eixos temáticos desses componentes pedagógicos supracitados, e, por fim, apresenta ainda a formação profissional permanente dos professores.

Assim, é o PCN+ que apresenta as abordagens ligadas às **Ciências humanas e suas tecnologias**, mais especificamente, as que apontam as reflexões sobre a Geografia para as quais iremos direcionar nossos olhares para a realização das análises e posterior reflexões sobre o papel desse documento para a valorização da identidade territorial camponesa.

A parte que compõe as reflexões ligadas à Geografia é constituída por 14 páginas, e está dividida em quatro itens, sendo eles, os conceitos estruturadores da Geografia; o significado das competências específicas da Geografia; a articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Geografia; e, por fim, as sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia.

Quando abordados os conceitos estruturadores da Geografia, é destacado que:

[...] os conceitos que compõem o cerne do trabalho na disciplina de Geografia no Ensino Médio não constituem uma relação aleatória de elementos listados ou escolhidos entre outras possibilidades. Na realidade, trata-se de um conjunto de conceitos que se encaixa com nitidez nos objetivos do ensino da disciplina no Ensino Médio e com as próprias características essenciais da Geografia como ciência (BRASIL. MEC. PCN+ ENSINO MEDIO. 2002, p. 55).

Esses conceitos foram listados em conformidade com os documentos que contêm as reflexões introdutórias, sendo estes; espaço, lugar, território, paisagem, território, escala e globalização, técnicas e redes, entretanto, diferentemente dos documentos citados anteriormente, no PCN +, na parte que cabe à Geografia, para cada um desses conceitos, são apontados a concepção norteadora, e os elementos de aprofundamento.

Nesse contexto, os conceitos de lugar e território chamam atenção, quanto à concepção norteadora e quanto aos elementos de aprofundamento, pois estes oferecem possibilidade para se pensar a identidade territorial camponesa. Assim, o lugar é concebido como; “porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade” (BRASIL. MEC. PCN+ ENSINO MÉDIO. 2002, p.56). Já o território é “porção do espaço definida pelas relações de poder, passando assim da delimitação natural e econômica para a de divisa social” (BRASIL. MEC. PCN+ ENSINO MÉDIO, 2002, p. 56).

Lembrando que, para as análises da identidade camponesa, é o conceito de território o que mais apresenta possibilidades para aprofundar as análises ligadas as relações que marcam as conflitualidades na formação da identidade do camponês. É a partir dos elementos de aprofundamento desse conceito que conseguimos vislumbrar a identidade territorial como um conceito fundamental para se pensar a identidade territorial camponesa, pois, como nos advertiu Haesbaert (1999, p.172), “[...] não há território sem algum tipo de identificação e valorização simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes”, ainda,

[...] que é no encontro ou no cambate com o Outro que buscamos nossa afirmação pelo reconhecimento daquilo que nos distingue e que, por isto, ao mesmo tempo pode promover *tanto o diálogo quanto o conflito com o Outro* (HAESBAERT, 1999, p.175).

Logo, é a partir do conflito com o outro que se constitui também a territorialidade, e também a identidade territorial. Assim como já referimos, esse documento traz reflexões importantes para se pensar a identidade territorial camponesa.

No segundo item desse documento, ligado à Geografia –o significado das competências específicas da Geografia- percebe-se que as competências em Geografia foram posta a partir de três perspectivas, sendo: representação e comunicação, a investigação e a compreensão e, por fim a contextualização sociocultural. Dessa forma, nesse documento, foram definidas as competências para essas perspectivas, assim, as competências ligadas à representação e à comunicação em Geografia são:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e humanos (BRASIL. MEC. PCN+ ENSINO MÉDIO. 2002, p.60-61).

Já para a investigação e a compreensão, as competências arroladas foram:

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidade ou generalidades de cada lugar, paisagem e território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global (BRASIL. MEC. PCN+ ENSINO MÉDIO. 2002, p.62).

Dentre as competências ligadas a essa perspectiva, é notória, para se pensar a identidade territorial camponesa, a que destaca o reconhecimento dos fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidade ou generalidades de cada lugar, paisagem e território, pois observa-se que essa expectativa deixa explícitas as singularidades do território, o que permitirá ao professor destacar o campo nesse processo, apontando-o como território de vida em vez de meramente meio de produção.

Também foram apresentadas as competências ligadas à contextualização sociocultural, sendo elas:

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos constituídos de diferentes tempos e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
- Identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu “lugar no mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornaram a realidade concreta e vivida (BRASIL. MEC. PCN+ ENSINO MÉDIO. 2002, p.63).

Dentre essas competências, a que mais chama atenção é justamente a que se refere à compreensão e à aplicação no cotidiano os conceitos básicos da Geografia, pois essa expectativa é importante para fundamentar uma Geografia escolar que possibilite, a partir de seus conceitos chave, trabalhar com o cotidiano

do aluno camponês numa perspectiva de desmistificar a ideia de campo como espaço do atraso, do arcaico. A Geografia possui elementos teóricos que podem possibilitar um pensamento mais crítico com relação à importância das diversidades que se apresentam no campo, principalmente no território do campesinato, e esses precisam ser aproveitados para desconstruir pensamentos dicotômicos e pré-concebidos a partir de visões unilaterais.

No item ligado à articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Geografia, foi advertido que

A articulação entre os conceitos e as competências pode ser ainda vislumbrada por meio de outro caminho essencial ao trabalho de ensinar Geografia no Ensino Médio: trata-se da articulação entre os conceitos e as competências com o estabelecimento de uma programação compatível com os elementos formativos e informativos a serem oferecidos aos educandos. Isso é algo que poderia ser definido como uma organização programática da disciplina (BRASIL. MEC. PCN+ ENSINO MÉDIO, 2002, p.66).

A partir desse ponto, é destacada a organização de eixos temáticos em Geografia. Esses estão divididos em quatro eixos temáticos: a dinâmica do espaço geográfico; o mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos; o homem criador de paisagem/modificador do espaço; o território brasileiro: um espaço globalizado. Esses, por sua vez, estão divididos em temas e subtemas. Nesses eixos temáticos, são poucos os subtemas que estão ligados ao campo.

Dentre os eixos que apontam subtemas ligados ao campo, podemos mencionar, no eixo temático, “o homem criador de paisagem/modificador do espaço” dentro do tema “a paisagem rural”, com alguns subtemas:

- O meio rural tradicional
- O campo e a invasão do capital industrial
- Produção agrícola e tecnologia
- Produção agrícola e persistência da fome.

Também, no eixo temático “território brasileiro: um espaço globalizado”, no tema “a ocupação produtiva do território”, podemos encontrar subtemas ligados ao campo, como “o campo brasileiro e suas transformações”. Assim, apesar de

não haver uma reflexão teórica que nos permita identificar os objetivos do ensino desses eixos temáticos, verifica-se que há uma predominância de subtemas que priorizam a dimensão econômica do campo.

Nesse contexto, podemos concluir que nos PCNs de Geografia voltados para o ensino médio, apesar de vislumbrarmos possibilidade de trabalhar com a identidade territorial camponesa, é preciso que os professores de Geografia fiquem atentos para as abordagens inseridas nos PCNs que enfatizam em demasiado as dimensões econômicas ligadas aos conteúdos que se referem ao campo.

Outra análise importante para a identificação do papel da Geografia para a valorização da identidade camponesa é a da Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de Geografia do Estado de Goiás.

8.3 O campo e o camponês na Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de Geografia do Estado de Goiás

O documento que compõe a reorientação curricular do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de Geografia do Estado de Goiás foi editado no ano de 2009. Ele é composto por 324 páginas, contendo uma breve apresentação geral sobre o documento, uma reflexão sobre a importância e o processo de construção das matrizes curriculares para o ensino fundamental do Estado de Goiás, uma breve reflexão sobre o aluno contemporâneo, uma reflexão sobre a política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, e, por fim, a reorientação curricular das seguintes áreas:

- Arte;
- Ciências;
- Educação física;
- Ensino religioso;
- Geografia;
- História;
- Língua estrangeira;
- Língua portuguesa;
- Matemática.

Analisando esse documento, na apresentação, é destacado que o processo de construção dessa reorientação iniciou em 2004, e, segundo este, está constitui “uma referência curricular para a melhoria efetiva da qualidade da aprendizagem dos estudantes de Goiás” (GOIÁS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p.10). Também que veio em decorrência da ampliação do ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Ainda, nesse documento, é estabelecido que sua elaboração contou com a presença dos professores da rede pública das diversas áreas do conhecimento, entretanto seus nomes ou as escolas nas quais atuam não foram apontados. Também consta nesse documento a participação dos técnicos pedagógicos da Coordenação de Ensino Fundamental e de professores das Universidades: Federal de Goiás, Católica de Goiás e Estadual de Goiás. Por outro lado, no Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio, organizado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio para o MEC, é apresentado o modo de elaboração desse documento:

A partir das ações iniciadas em 2004 na rede estadual de Goiás, foram desenvolvidos grupos de estudos nos municípios, cursos de formação e sondagens junto a 38 escolas-pesquisa (ver volume 2). O acompanhamento sistemático dessas ações apontou para a necessidade de se constituir equipes multidisciplinares em cada subsecretaria para apoiar os trabalhos dos grupos de estudo. Tais equipes, constituídas em 2005, eram formadas por um pedagogo e oito professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento. Suas funções consistiam em: coordenar os grupos de estudo, ministrar cursos de formação e acompanhar os efeitos desses estudos na prática dos professores. No segundo semestre de 2005 foram realizadas duas formações centralizadas, com a assessoria da UFG e da UCG, identificados no texto como “parceiros na proposta” Em 2006 começaram a ser discutidas as concepções de cada área do conhecimento e suas metodologias específicas. Também iniciou-se a discussão sobre a forma pela qual cada área se compromete com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Com essa finalidade, os técnicos da SUEF, em parceria com os docentes da UFG, UCG e UEG e com o CENPEC, elaboraram textos referentes aos conteúdos citados, a fim de compartilhar e discutir com a rede por ocasião das formações. Paralelamente a esse movimento, foi desenvolvido um trabalho junto às SER a fim de conhecer e analisar as culturas locais, a partir de entrevistas com pais, alunos e professores (BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA

EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010. p. 172-173).

Evidencia-se, assim, a presença marcante de técnicos e de especialista na elaboração desse documento. Entretanto o que nos chama a atenção é a ausência do debate continuado com os professores das escolas, Nesse sentido concordamos com Callai (2001) que adverte que

Um programa oficial pronto e organizado para se adequar/aplicar em todas as escolas passa por cima das contradições existentes na sociedade de um modo mais amplo, e da diversidade que existe nos níveis regionais. Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como tal funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores (CALLAI, 2001. p. 135).

Nesse contexto, a parte que cabe à Geografia está inserida em 39 páginas que apresentam, de forma sucinta, algumas reflexões acerca da eleição dos conteúdos, titulada de reflexões e concepções geográficas na ação pedagógica do ensino fundamental, assim como os conteúdos para cada ano.

Diferente do PCN de Geografia, voltado para as séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série), que apresenta uma reflexão teórico-metodológica ligada aos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, nessa reorientação curricular proposta pelo Estado de Goiás, o que se percebe é uma gama de conteúdos dispostos em eixos temáticos e expectativas de aprendizagem, e, por fim, é apresentado um quadro síntese com as fases do desenvolvimento das capacidades de leitura em Geografia. Dessa forma, não foi possível analisar os objetivos de ensino e as possíveis perspectivas que estejam voltadas para a valorização da identidade territorial camponesa.

Quanto a esse fato, nota-se que, no início do documento, no item titulado “princípios que fundamentam a implementação das matrizes curriculares”, é destacado apenas que

O referencial teórico-metodológico das Matrizes curriculares do 1^o ao 9^o ano para o Ensino fundamental, está calcado em um paradigma que concebe educação como processo complexo e contínuo de desenvolvimento de conceitos, atitudes, hábitos e habilidades” (GOIÁS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p 12).

Nesse contexto, observa-se que não há uma reflexão teórica que apresente a perspectiva individual de cada eixo proposto, ou, que descreva o processo que motivou a escolha desses eixos temáticos, o que é preocupante, pois,

Como referência, as Matrizes Curriculares para o Ensino fundamental visam proporcionar a todos os profissionais da rede instrumentos para a reflexão responsável e para a ação crítica em situações complexas e rotineiras de seu trabalho, devendo ser documento de estudo nos momentos coletivos das unidades escolares, subsidiando as discussões dos grupos de estudo por área e multidisciplinares (GOIÁS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 11)

Entretanto, quanto à parte que cabe à Geografia, um ponto que devemos observar e analisar com cuidado é se um apanhado de conteúdos e expectativa de ensino é o suficiente para instigar a reflexão, e ainda, se, da forma como foi apresentada, esta será um material para estudo ou para consulta? Pois são muitos os fatores ligados a sua construção e apresentação que podem reforçar esse caráter consultivo, tais como:

- ✚ Elaboração centralizada com participação parcial de professores da rede na elaboração do documento: a matriz curricular é, também uma expressão de competências e habilidades para atingir determinados objetivos de ensino, esses estão intimamente ligados a sociedade que queremos e que formação será importante para os sujeitos que compõem essa sociedade. Nesse contexto, uma reflexão realizada de cima para baixo não atende a esses preceitos tão importantes para o papel da escola atual;
- ✚ Alta rotatividade de professores na rede estadual de ensino: No início de 1999, a SEE-GO apresentava 41% de professores pró-labore (SEE-GO, 2012). Esse dado ainda é preocupante, pois, em 2011, houve processo seletivo para professor em regime de pró-labore com 7.804 vagas, logo como vivificar e aplicar de forma crítica e reflexiva essa reorientação curricular;
- ✚ Ausência de uma política educacional que de continuidade à implantação das matrizes Curriculares: a ausência de espaço político para a continuidade do processo de implementação da

Matriz Curricular pode estimular um velho problema no processo de formulação do currículo dos componentes pedagógico, que é a adoção, nos planos de aula dos professores, do currículo que está implícito nos livros didáticos;

- ✚ Proposta “fechada” de eixos temáticos, conteúdos e expectativas de aprendizagem.

Na seção a seguir analisamos os conteúdos apresentados nessa reorientação curricular do Estado de Goiás

Conteúdos: perspectivas para a valorização do campo e da identidade territorial camponesa

Quanto às matrizes curriculares inseridas na Reorientação Curricular do estado de Goiás, voltadas para o ensino fundamental de Geografia (5º a 9º ano), um fato que chama a atenção, nas expectativas de aprendizagem, é a ênfase para o recorte local contemplando os elementos físicos e humanos que compõem a Geografia do Estado de Goiás.

Outro fato relevante é a inserção da cartografia, gráfico e tabelas em todos os anos de escolarização, demonstrando a importância desse conteúdo, como técnica, não só como ferramenta para a localização, mas principalmente de leitura e compreensão do espaço.

Analisando os conteúdos, eixos temáticos, e principalmente as expectativas de aprendizagem, percebemos que uma pequena parte dos conteúdos, do 6º e 7º ano, estão apresentando expectativas ligadas ao campo, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Síntese com conteúdos, eixo temático e expectativa de aprendizagem ligada ao campo

6º ano		
Conteúdos	Eixo temático	Expectativas de aprendizagem

Natureza e degradação ambiental	Cartográfico/Físico Territorial/Social	-Reconhecer as transformações realizadas pela ação humana na natureza) canalização de rios represamento, emissão de gases na atmosfera, desmatamentos, técnicas agrícolas...) e as formas de degradação ambiental e social decorrentes desse processo (enchentes, assoreamento de rios inversão térmica, ilha de calor, tipos de erosão, aumento da miserabilidade etc.); - Analisar o processo de ocupação e de uso do solo e as consequências das monoculturas e agroindústrias no Estado de Goiás e em seus municípios;
paisagem urbana e paisagem rural		-Comparar os espaços urbanos dos rurais na leitura/interpretação de paisagens; -Entender a organização produtiva da economia e identificar as atividades rurais e urbanas que caracterizam os setores primários, secundários, terciário e informal em suas inter-relações.
trabalho e Migração e mobilidade		-Estabelecer relações entre diferentes fatores que influenciam ou determinam o êxodo rural e o ritmo de crescimento da população urbana; -Analisar as relações de trabalho, as condições do trabalhador rural e urbano e os problemas sociais no campo e na cidade decorrentes desse processo.
7º ano		
Conteúdos	Eixo temático	Expectativas de aprendizagem
Vegetação, clima, hidrografia, relevo e solos do Brasil	Cartográfico/Físico Territorial/Social	-Comparar diferentes sistemas agrícolas e distinguir os aspectos que influenciam na preservação, conservação ou na degradação dos solos no Brasil e em Goiás
A industrialização, a urbanização e a modernização no campo		-Identificar e compreender a importância dos movimentos sociais, culturais e ecológicos nas cidades e no campo; -Reconhecer o processo de modernização do campo em escala local, regional e nacional; -Analisar as consequências sociocultural, políticas, econômicas e ambientais do processo de modernização do campo; -Caracterizar a estrutura fundiária do Brasil; -Compreender o processo de concentração de terras no Brasil e suas relações com a apropriação e exclusão social no campo; -Compreender o processo de instalação das agroindústrias no estado de Goiás, as transformações socioculturais, econômicas e ambientais decorrente desse processo; -Refletir sobre as relações de trabalho no campo e suas consequências para o crescimento da miséria nos espaços rurais e urbanos.

Fonte: Reorientação Curricular do estado de Goiás – 2009

Organização: Francilane E. de Souza

Analisando o quadro síntese acima, percebe-se o quanto a dimensão econômica, que se caracteriza no campo, é apontada como expectativa de aprendizagem, podemos assim, relacionar algumas categorias, como técnicas agrícolas, monoculturas, atividades rurais, sistemas agrícolas, modernização do campo e agroindústrias.

Nesse contexto, podemos concluir que, como apontamos nos PCNs de Geografia, é pertinente que os professores de Geografia fiquem atentos para as abordagens que enfatizam em demasiado as dimensões econômicas ligadas aos conteúdos que se referem ao campo.

Por fim, devemos recuperar aqui o que destacamos no início deste capítulo que um currículo não é um documento neutro, muito pelo contrário, está imbuído das ideologias dominantes, logo, tanto os PCNs de Geografia quanto as Reorientações curriculares refletem visões de mundo, paradigmas que norteiam o pensamento, e, por isso faz-se primordial que a primeira tarefa do professor de Geografia que atua nas escolas situadas no campo seja a leitura crítica de qualquer currículo oficial, buscando inserir suas reflexões numa perspectiva que possibilite cumprir com os objetivos de uma escola do campo e com um ensino de Geografia que possibilite valorizar a identidade territorial camponesa.

Nessa condição, devemos considerar essas mesmas observações para os livros didáticos, uma vez que esses vêm sendo tomados como currículo, pois, mesmos constantemente, são adotados de forma fidedigna pelos professores de Geografia como guia de suas práticas, além do que Tonini (2011) também nos adverte, que o livro didático é local de suporte curricular materializando um currículo editado, pois são elaborados a partir de parâmetros que acabam direcionado as práticas pedagógicas.

Logo, no capítulo 9, apresentaremos as análises dos livros didáticos adotados nas escolas do município de Goiás que recebem alunos do campo, assim, nosso esforço foi de averiguar as perspectivas que esses apresentam para a valorização da identidade territorial camponesa.

O livro didático tem funcionado como engrenagem principal da prática pedagógica. Por seu intermédio o conhecimento se organiza, quer adotando-o, quer seguindo-o como fonte de consulta. Nele se entrecruzam práticas de significação, identidade e poder. (TONINI, 2003, p. 1)

9 A GEOGRAFIA DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS QUE RECEBEM ALUNOS DO CAMPO: INSTRUMENTO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA?

Nesse capítulo, elaboramos uma breve análise dos livros didáticos que estão sendo adotados nas escolas que recebem alunos do campo sendo, a Escola Família Agrícola de Goiás, e nas escolas polo municipais localizadas no campo Holanda, Olimpya Angelica de Lima, Terezinha de Jesus Rocha e Vale do Amanhecer, e nas escolas estaduais situadas na cidade, mas que recebem alunos do campo, Professor Alcide Jubé, Aplicação Prof. Manoel Caiado, Lyceu de Goyas, Professor João Augusto Perillo.

Os livros adotados foram as coleções de livro didático Construindo Consciências, Trilhas da Geografia, voltadas para as séries/anos finais do ensino fundamental, e do volume único titulado de Geografia Geral e do Brasil, direcionado para o ensino médio, assim, nosso principal objetivo foi avaliar se estes apresentam elementos teórico-metodológicos que possam contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa.

Antes de iniciar as análises neste capítulo, destacamos que não temos a pretensão de apresentar análises aprofundadas sobre o livro didático de Geografia, como vêm apresentando os estudiosos ligados a manuelística, logo não faremos uma exposição sobre a história do livro didático no Brasil, tampouco não temos a pretensão de propor métodos novos para análise desse instrumento de ensino. Nosso objetivo maior foi averiguar e levantar elementos contidos em livros didáticos -adotados por escolas situadas no campo e na cidade do município de Goiás que recebem alunos camponeses- que possibilitem ponderar o território em sua totalidade, que abra possibilidades para se pensar e valorizar a identidade camponesa. Assim, apesar de termos debruçados, nossos olhares sobre todos os conteúdos contidos nesses livros didáticos, nossas análises, sem dúvida, partiram de um olhar primeiro sobre o campo contido nesses livros. Nesse contexto, o conceito de território, camponês, campo e identidade territorial foram tomados para as referidas análises.

Tonini (2011, 145) aponta que “o livro didático é um dos recursos de aprendizagem mais universal de todos na cultura escolar”, podemos acrescentar ainda, que esse, é para muitos dos alunos camponeses, o primeiro livro com que eles têm contato. Assim, considerando as dificuldades de acesso à informação desse sujeito, seja pela ausência de computadores com acesso à internet ou até mesmo de recursos para adquirir material impresso, o livro didático utilizado no campo não é apenas um instrumento de ensino, mas, é muitas vezes, o único material de estudo e de consulta do alunado camponês.

Concordamos com Albuquerque (2011, p. 262), que nos adverte que “quando os professores tomam o livro didático como guia de suas funções práticas, o livro didático torna-se um currículo”. Dessa forma, será nessa perspectiva que iremos fazer as análises dos livros didáticos adotados nas escolas que recebem o alunado camponês, pois esse instrumento de ensino vem orientando a práxis e o planejamento da maioria dos professores.

Assim, para a realização das análises das coleções dos livros didáticos orientados para a séries/anos finais do ensino fundamental, Construindo Consciências, Trilhas da Geografia e também, do volume único destinado para o ensino médio, Geografia Geral e do Brasil, adotados nas escolas tanto no campo quanto na cidade que recebem alunos do campo, foi necessária a eleição e adoção de alguns parâmetros.

Nesse contexto, esses parâmetros são de cunho geral, ligados à coleção em seu todo, e, específico, compreendendo as análises pormenorizadas de cada volume da coleção.

Os parâmetros para as análises de cunho geral foram:

- ✚ Apresentação geral da coleção ou do volume único (capa, páginas, autor/autores, editora, ano de edição);
- ✚ Editorial (qualidade do papel, estrutura hierarquizada; impressão, sumário, referências, legibilidade do texto e das figuras);
- ✚ Ilustrações (legendas adequadas, escala, orientação, indicação de fontes e datas);
- ✚ Apresentação do conteúdo de cada volume (título e subtítulos dos temas);
- ✚ Organização da coleção (estrutura de organização do livro);

- ✚ Perfil das atividades (tipo de atividade e possibilidades de estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades);
- ✚ Categorias, conceitos e temas que fundamentaram as abordagens da coleção;
- ✚ Inserção de abordagens ligadas ao campo.

Já, para a análise específica de cada volume, os parâmetros foram:

- ✚ Categorias e conceitos que nortearam cada volume;
- ✚ Termo utilizado para designar o campo no volume;
- ✚ Dimensão em que os autores enfatizaram o campo no volume;
- ✚ Formas de representar o campo em cada volume;
- ✚ Apresentação sucinta do tema de cada módulo;
- ✚ Caracterização do “campo” em cada módulo;
- ✚ Caracterização do camponês em cada módulo;
- ✚ Ênfase em determinadas dimensões (política, social, econômica, etc) do Campo em cada módulo;
- ✚ Possibilidades para trabalhar com a identidade territorial camponesa em cada módulo.

A seguir, efetuamos uma análise geral da coleção *Construindo Consciência/Geografia*, a partir dos parâmetros supracitados.

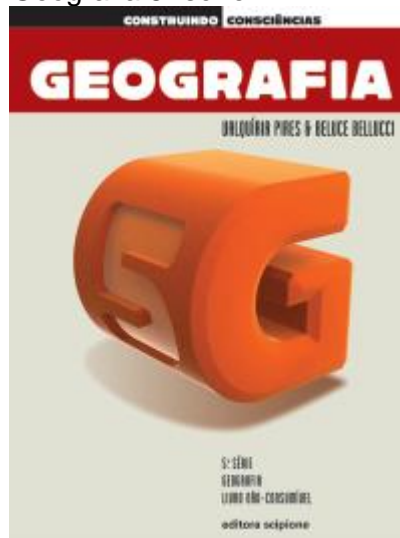
9.1 Análise Geral da coleção de livro didático *Construindo Consciências: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa*

A coleção *Construindo consciências/Geografia*, adotada pelas escolas situadas no meio rural do município de Goiás, no ano 2008 até 2010, é de autoria de Valquíria Pires e Beluce Bellucci. É composta de quatro volumes voltados para a 5º, 6º, 7º e a 8º série/anos finais do ensino fundamental. Nessa coleção, cada volume é composto por oito módulos com um total de 223 páginas, divididos em 199 páginas para a abordagem dos conteúdos e 24 páginas destinadas para o

caderno de atividades. Essa coleção foi editada pela editora Scipicone no ano de 2006.

A capa é constituída por encadernação tipo brochura. As cores escolhidas para compor os volumes da coleção foram: azul, vermelho, roxo e verde, sendo que, estas estão sempre associadas com o tom de bege compondo o fundo dos volumes (Figura 1).

Figura 1 - Capa do livro Construindo Consciência/ Geografia 8ª série



Fonte: Brasil, MEC. PNLD, 2007, p.48.

Das 19 coleções analisadas, e aprovadas pelo PNLD de 2008, percebemos que essa é a única que não apresentou muita criatividade na composição dos elementos da capa. Todas as outras coleções, diferentemente dessa, relataram certa preocupação em inserir imagens associadas a determinados fenômenos do espaço geográfico.

Quanto ao editorial dessa coleção, percebe-se que o papel utilizado é de boa qualidade, os conteúdos estão distribuídos em módulos obedecendo a uma hierarquização lógica. Os sumários estão bem organizados, propiciando a rápida localização dos módulos. Não há erros de impressão, e as fotografias, com exceção para os mapas, estão nítidas. A diagramação dos textos e imagens está bem elaborada, o tamanho das letras é adequado, e as fotografias e demais ilustrações, normalmente, estão dispostas de maneira a propiciar o descanso visual. Em cada módulo, foram utilizadas cores diferentes, o que facilitou o seu manuseio.

Os conteúdos abordados no livro da 5ª série são: I - O nosso lugar e os outros lugares; II - As relações entre os lugares; III - Os lugares e suas paisagens; IV - As paisagens e as relações entre seus elementos; V - Os lugares e as paisagens no tempo da sociedade; VI – Os lugares e as paisagens no tempo da natureza; VII - O espaço geográfico: sociedade e natureza; VIII - A natureza, seus recursos e os problemas ambientais.

Já no livro da 6ª série estão: I - Brasil: tantos lugares, tantas paisagens; II - O território brasileiro; III - A população brasileira; IV - O rural e o urbano: as duas faces do espaço geográfico brasileiro; V - As regiões brasileiras; VI - O Centro-Sul; VII – O Nordeste; VIII - A Amazônia.

No livro da 7ª série: I - Os lugares e as paisagens do mundo em que vivemos; II - A dinâmica da natureza e as paisagens terrestres; III – A transformação das paisagens e a construção do espaço geográfico; IV - A ação humana, a dinâmica natural e as questões ambientais; V - Sociedade e meio ambiente; VI – A regionalização do espaço geográfico mundial; VII - O mundo subdesenvolvido; VIII - O mundo desenvolvido.

Por fim, no livro da 8ª série, estão: I - Espaço geográfico e globalização; II – Globalização econômica, tecnologia e cotidiano; III - Os fluxos e as redes no espaço globalizado; IV - A globalização e seus rumos; V - Globalização e regionalização no mundo atual; VI - Territórios e fronteiras; VII - Geopolítica no mundo globalizado; VIII - Os organismos supranacionais.

Os volumes trazem uma apresentação realizada pelos autores que destacaram, nesse momento, a forma como estão organizados os volumes. Assim, analisando a apresentação de cada volume, percebemos que os autores adotaram um padrão único para compor a organização de toda coleção. Nessa condição, observamos que:

- ✚ os autores iniciam os módulos com uma problematização do conteúdo. Essa seção é denominada de “*Para começo de conversa*”;
- ✚ existem seções com, informações complementares em cada módulo intituladas de “*Algo mais*”;
- ✚ alguns módulos têm uma seção intitulada de “*Olhar geográfico*”, cujo objetivo é explorar os procedimentos cartográficos;

- ✚ todos os módulos incluem atividades, sendo que existe uma seção denominada de “*Lendo imagens*”, que parte de textos e imagens para propor uma leitura do fenômeno apresentado;
- ✚ os sete primeiros módulos de cada volume possuem uma síntese do que foi abordado durante este;
- ✚ no último módulo de cada volume, há uma síntese de todo o livro;
- ✚ ao final do volume, existem dicas de livros, filmes e sites ligados ao conteúdo. Essa seção é denominada de “*Para saber mais*”;
- ✚ algumas palavras que podem oferecer dificuldade são acompanhadas de uma explicação próxima ao local onde aparecem;
- ✚ há um caderno de atividade no final de cada volume.

A forma dinâmica como os autores organizaram os volumes demonstra uma preocupação em estimular o estudo da coleção. A diversidade das cores, ilustrações e a mudança de assunto tornam esses mais adequados para os alunos do ensino fundamental. Esse fato proporcionou a essa coleção a menção, por parte do PNLD de 2008, de inovadora quanto à organização dos conteúdos.

As atividades e exercícios são, basicamente, propostos a partir de trabalhos em campo, filmes, sites, livros, propagandas, fotos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas e mapas, buscando estimular habilidades e competências cognitivas ligadas ao saber geográfico. Vale lembrar que o PNLD de 2008 considerou essa seção como inovadora.

A preocupação por categorias de análise que norteassem os temas também foram uma constante em todos os volumes, assim, na avaliação do PNLD de 2008, os conceitos de lugar, paisagem, região, território e espaço geográfico constituíram o fio condutor dos conteúdos existentes nos livros (BRASIL. MEC, 2007, p. 49).

Também, na avaliação sobre os livros didáticos, realizada pelo PNLD de 2008, quanto às características estruturais, essa coleção foi destacada por evidenciar muita preocupação com a interdisciplinaridade e articulação sociedade e natureza, entretanto alguns volumes, como o da 5ª série, a articulação sociedade e natureza deixa a desejar com uma abordagem dissociada dessas.

Quanto às limitações da coleção, concordamos que “notam-se, no entanto, algumas imprecisões na reprodução de figuras, em especial de mapas e gráficos cujas dimensões originais foram reduzidas” (BRASIL. MEC, 2007, p. 49). Esse fato traz ao aluno algumas dificuldades da leitura da realidade inutilizando as figuras. Também, quanto às ilustrações, percebem-se “limitações na localização de fenômenos geográficos em mapas e simplificações em explicações sobre conceitos, processos físicos e situações econômicas apresentadas em dados ou ilustrações” (BRASIL. MEC, 2007, p. 49).

Quanto à caracterização ou inserção de uma abordagem ligada ao campo, verifica-se se que o volume da 6ª série é o que mais traz esse debate inserido em um módulo. Já o volume da 5ª série é o segundo volume que mais apresenta esse debate ligado ao campo, seguido do volume da 7ª série, e, por fim, o volume da 8ª série, praticamente, não apresenta qualquer abordagem sobre esse espaço se limitando a e inserção superficial desse assunto em três módulos.

Findadas essa análise mais geral sobre a coleção do livro didático Construindo Consciência, apresentamos, a seguir uma análise mais específica. Nesta nos atemos, principalmente, a averiguação de elementos que possibilitem pensar de forma valorativa na identidade territorial camponesa.

9.2 Análise específica da coleção de livro didático Construindo Consciências: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa

Análise específica do volume indicado para a 5º série/anos finais do ensino fundamental

No volume indicado para a 5ª série da coleção Construindo Consciência, as categorias e/ou conceitos que mais se destacam são: lugar, paisagem, sociedade e natureza com uma forte ênfase à noção de lugar. Percebe-se também, que “área rural” é o termo utilizado pelos autores para designar o campo. Podemos constatar isso na página 20, logo no primeiro parágrafo, que ressalta, “Nas páginas anteriores, você estudou lugares importantes do nosso cotidiano, a casas, a rua, o bairro, ou a área rural onde moramos, as áreas de lazer etc.”

(PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 20) (grifo nosso). Essa mesma denominação para o campo ocorre em outras páginas como a 21, 62 e a 75.

Constata-se, também, que o campo é constantemente destacado por meio da produção agrícola, (páginas 33, 47, 55, 107, 108, 115, 132 e 158 do livro analisado), e do trabalho no campo (página 160), ou seja, é dimensão econômica a eleita pelos autores para caracterizar o campo. Durante todo o livro, há algumas alusões a elementos que representam de alguma forma o campo, ora aparece a citação de sítio para designá-lo, ou fotografias do campo em outros países, e as 16 fotografias que fazem alusão aos conteúdos ligados ao campo ilustram só a produção agropecuária.

Analisando o volume por módulos, podemos notar que **o módulo 1**, titulado de “O nosso lugar e os outros lugares”, a categoria lugar é a escolhida para a apresentação e análise do conteúdo. Nesse módulo, os autores buscam acentuar os diferentes modos de vida das pessoas em diversos lugares, associando sempre o global com o local.

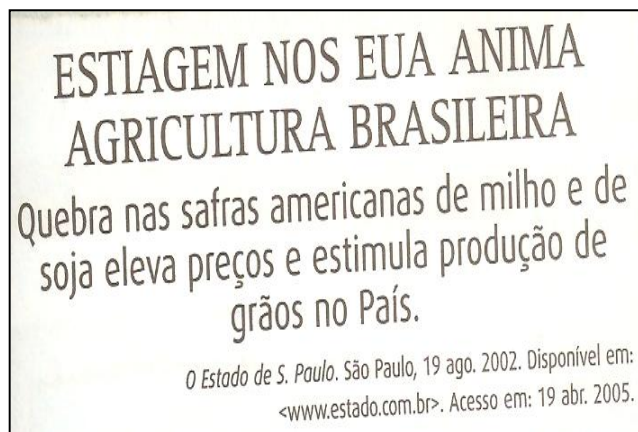
Outro fato que nos chama a atenção nesse primeiro módulo é a página 27-seção denominada olhar Geográfico-, os autores, ao trabalhar com orientação, descrevem vários trajetos da casa à escola, e verifica-se que os exemplos escolhidos não têm ligação alguma com o campo. Os pontos de referência que são destacados para as orientações estão todos situados em áreas urbanas. Essa perspectiva de análise local, partindo da cidade, é fato recorrente no livro, é uma análise que prioriza a cidade para exemplificar o dia a dia, fortalecendo uma hierarquização que coloca o campo em um segundo plano.

Um fato positivo que nos chama a atenção nesse primeiro módulo são as possibilidades que abre para se pensar a identidade territorial, principalmente, quando informa que existem vários modos de vida. Assim, vê-se do conteúdo, que aborda o campo estar presente de forma tímida, percebe-se que há possibilidades para que o professorado do campo aproveite para retratar as peculiaridades da vida no campo. Esse fato é visível na página 30, na seção intitulada de “A Geografia em nossos caminhos”

No módulo 2 é enfatizada, mais ainda, a relação que os diferentes lugares estabelecem entre si. A categoria que se destaca é o lugar. Nesse módulo, é forte

também a alusão do campo como espaço de produção, como podemos comprovar nas frases inseridas na figura 2 retirada desse módulo.

Figura 2- Cultivo de café e trigo no mundo



Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 33

Ver o território do campesinato, assim como suas práticas tradicionais, como algo do passado também é um pensamento expresso pelos autores nesse módulo. Nesse momento, eles remetem ao passado, o modo de vida do camponês. Nesse contexto, esse fato fica claro quando eles relatam que

Naquela época, como os meios de transporte eram escassos, a maioria dos produtos que as pessoas utilizavam tinha de ser produzido por elas mesmas. Ou obtidas nas proximidades. Assim, a população que morava no campo produzia a maior parte de seus alimentos. Frutas, verduras e legumes eram cultivados em pequenas hortas e pomares no quintal das casas onde também eram desenvolvidas pequenas criações de animais. (PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 43)

Por outro lado, um ponto positivo nesse módulo é a possibilidade de trabalhar a relação campo-cidade. Assim, apesar de os autores não terem destacado diretamente essa relação, esse fato pode ser observado e potencializado por meio do conteúdo existente na página 48 (FIGURA 3), entretanto as imagens que aparecem estão ligadas à produção econômica, portanto, caberá ao professor buscar enfatizar também as outras dimensões que abarcam o campo e suas relações com a cidade, para, assim, mostrar o campo na sua totalidade.

Figura 3 - As relações entre os lugares



Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 48

No módulo 3, é reafirmada a denominação de área rural para o Campo. Mas esse território é pouco mencionado. Nesse módulo, há ênfase para os estudos sobre as paisagens e seus elementos. A paisagem parece ser categoria em destaque nesse módulo e o que nos chama a atenção é a inserção de paisagens do campo, mas não as que contemplem o território do camponês, mas, sim, o território da grande produção agrícola.

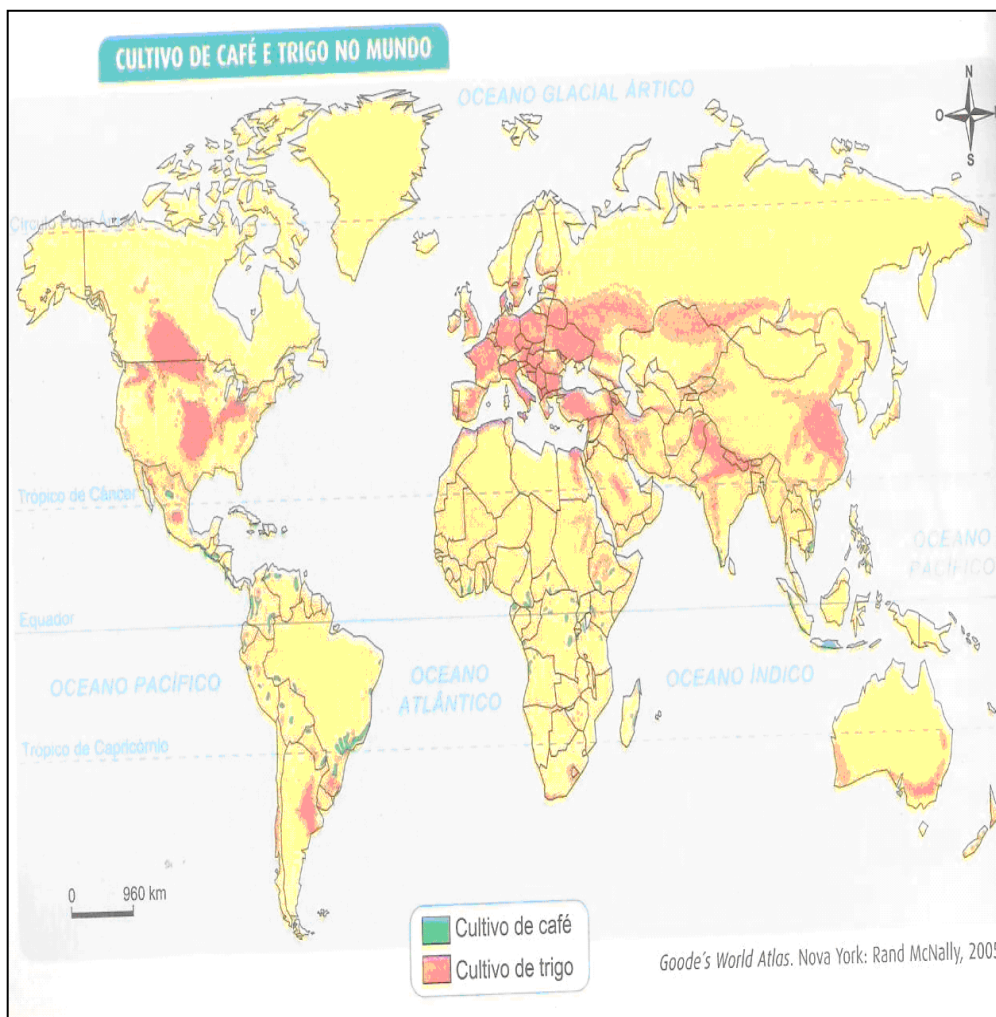
Por outro lado, ressalta-se a discussão de identidade na página 73, desse módulo, que, apesar de não citar especificamente o campo, abre possibilidades para que os professores do campo façam esse debate a partir da realidade do alunado camponês.

No módulo 4, a paisagem continua sendo a categoria que norteará o conteúdo. Os autores buscaram, por meio do conteúdo, verificar como os

elementos físicos da natureza (clima, solo, relevo, etc.) mantêm várias relações de interdependência, particularmente, com os elementos da paisagem.

Nesse módulo, há uma ênfase para o espaço urbano, assim, ao trabalhar o relevo, o traçado urbano toma o relevo para as exemplificações, destacando o meio urbano com seu modo de vida, construções e deslizamentos (isso pode ser observado na página 102). Por outro lado, ao trabalhar o clima e as atividades econômicas, o campo toma lugar de destaque para enfatizar que “o clima influencia a agricultura” (pag. 107). Essa menção reforça ainda mais a visão unilateral de campo, ao evidenciar apenas o viés econômico. Na figura 4, esse pensamento unilateral, essa ênfase para dimensão econômica é reforçada mediante um mapa com o cultivo de café e trigo no mundo.

Figura 4 - Cultivo de café e trigo no mundo

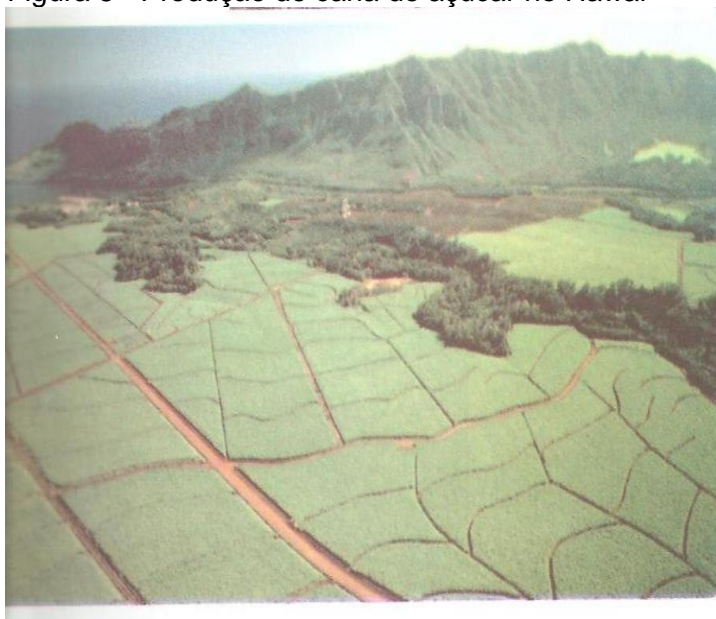


Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 108

No módulo 5, titulado de “os lugares e as paisagens no tempo da sociedade”, ainda se observa a categoria paisagem como norteadora, mas agora a sociedade parece estar associada a ela. Nesse módulo, os autores buscam mostrar como a sociedade vem transformando a paisagem, deixando marcas que permitem a reconstrução do passado.

Nesse módulo, os autores destacam a “urbanização”, destacam a substituição do campo pela cidade, assim, eles lembram, na página 118, que as “áreas rurais” vêm sendo substituídas por novos bairros da cidade. Nesse módulo os autores enfatizam, também, a dimensão econômica do campo ao informar que essa era a base da economia no século XIX (p. 120). Chama-nos a atenção como as ilustrações, contendo a grande produção capitalista, foram eleitas para representar o campo pelos autores. Esse fato também está explícito nesse módulo, conforme figura 5, que retrata uma grade produção de cana no Hawai.

Figura 5 - Produção de cana de açúcar no Hawai



Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 127

Nesse contexto, é preciso que o professor fique atento para o fato de que é preciso

Examinar a imagem veiculada nos livros didáticos de Geografia como produtora de significados, que utiliza diversas estratégias implicadas em relações de poder para tecer uma malha privilegiada para determinados conhecimentos, é entender que o significado não existe no mundo, não é encontrado como elemento da natureza, como algo que está vagando, o qual basta

pegarmos para colocar sobre as coisas, sobre os objetos que está (TONINI, 2011, p. 153).

Nesse sentido, caberá ao professor questionar o significado dessas figuras e desconstruir o significado perverso que está por de trás desses textos visuais.

No módulo 6, o conteúdo demonstra a ação dos fenômenos naturais provocando transformações na paisagem, sendo estas observadas por meio das marcas impressas na paisagem. A categoria natureza e paisagem nortearam as análises apresentadas no conteúdo. Nesse módulo, conteúdos ligados ao campo praticamente não foram abordados, e, quando isso ocorreu, foi por meio de uma ilustração da paisagem do campo de uma propriedade na Suíça para destacar as estações do ano e as mudanças na paisagem.

No módulo 7, os autores buscaram mostrar a relação do ser humano com a natureza e a transformação de lugares e paisagens por intermédio dessa relação. Destacaram as atividades humanas com o seu trabalho e diferentes técnicas nesse processo. As categorias que nortearam as análises foram o espaço, além da sociedade e natureza.

Nesse módulo, também o campo é destacado pela produção agrícola, pois, logo no início do módulo, o autor coloca algumas ilustrações do plantio, apontando-o como uma relação com a natureza, transformado-a e construindo o espaço Geográfico. Outras páginas tratam de agricultura nesse módulo como, 160, 161, e a 162, com o intuito de ilustrar o trabalho, as atividades econômicas e suas relações.

É importante lembrar que, apesar da ênfase no campo demonstrando apenas a produção agrícola, os autores tomaram certo cuidado para não colocar as técnicas de produção ditas modernas isentas de pontos negativos para o meio ambiente, assim, foram associadas a eficiências de técnicas mais avançadas, entretanto abordaram, também, os impactos que estas podem causar. Esse cuidado é importante para não criar a sobreposição das técnicas modernas sobre as técnicas mais tradicionais de produção, que são mais comuns entre os camponeses (pag.164).

Enfim, no último **módulo**, o **8**, os autores expuseram que os problemas ambientais estão ligados ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza. As categorias que orientaram as análises foram praticamente a

natureza, sendo que é perceptível que os autores, sempre que as discutem, parecem apresentá-las dissociadas da sociedade. Eles fazem um debate dissociado entre essas categorias.

Há uma recorrência da caracterização do campo idêntica às que já foi apresentada nos módulos anteriores, assim, percebemos uma ênfase na produção agrícola (p.178, 181). Também, a agricultura aparece como causadora dos problemas ambientais ligados à água (p.190).

No próximo item, apresentaremos as análises específicas ligadas ao livro *Construindo Consciências*, indicado para a 6ª série/anos finais do ensino fundamental.

Análise específica do livro *Construindo Consciências*: volume indicado para a 6ª série/anos finais do ensino fundamental

Nesse volume, as categorias e/ou conceitos que mais se destacaram foram: lugar, paisagem, território, espaço e região. Ressalta-se que, nesse volume há um módulo (módulo 4) destinado ao debate do rural e do urbano, seguindo a orientação dos PCNs de Geografia para o 3º ciclo. Ainda, percebe-se que, nesse livro os autores deixam de denominar o campo só de área rural e, por vezes, adotam o termo “campo”, e espaço rural.

Concordamos com o PNLD, de 2008, que, nesse volume, “estuda-se o Brasil, a partir da abordagem de temas ligados aos aspectos econômicos, sociais, históricos, políticos, culturais, naturais e ambientais, considerando-se, inicialmente, o território nacional” (BRASIL. MEC, 2007, p.17). Ainda, a divisão em três complexos regionais é utilizada a partir do módulo 6. Já as abordagens ligadas ao campo são realizadas com ênfase na dimensão econômica.

No módulo 1, titulado de “Brasil: tantos lugares, tantas paisagens”, descreveu-se as paisagens de cada lugar do Brasil, apontando aspectos naturais e culturais, além de suas transformações.

No início do módulo, os autores, ao trabalhar a diversidade da paisagem, representam o campo por meio de pecuária extensiva. Destacando a diversidade de paisagens, os autores inseriram vários textos descritivos de diferentes paisagens e, o que nos chamou atenção, foi o texto a seguir, referente à figura 6.

Figura 6 - Narrativa sobre a paisagem

Gosto muito de minha casa, porque moro em um sítio. No lugar onde moro posso tomar banho de rio e cachoeira, brincar de casinha, de pular corda, de professorinha e de pique-esconde na lavoura.

Gosto daqui porque minha mãe não precisa se preocupar comigo.

A paisagem do sítio onde vivo desde pequenina é muito linda, posso ver as araras de perto e outros tipos de passarinhos, meu pai tirando leite e levando para o resfriador.

À noite sentamos em roda e contamos histórias. Na minha casa há uma grande harmonia! Tenho certeza de que quando eu crescer terei saudades do lugar onde moro.

LIMA, Vanêza Rodrigues. Meu sítio... minha cidade e as belezas da natureza. Disponível em: <www.proinfo.es.gov.br/paginanova/ntecolatina/odigital/textos/redacao12.htm>. Acesso em: 15 abr. 2005.

Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 12

Percebe-se que, nesse texto, há uma indicação de que a autora do texto irá deixar o campo quando crescer, pois nele é salientado: “Tenho certeza de que quando crescer terei saudades do lugar onde moro”. A escolha de textos para exemplificar as diversas paisagens é importante, no entanto faz-se necessário que estes não estejam carregados dessa visão de que o campo não é lugar para consolidar todas as etapas da vida, tais como constituir família, trabalhar, qualificar, divertir etc., pois é esse tipo de visão que fortalece o paradigma que toma o campo apenas como espaço da produção agrícola.

Ainda, os autores fazem menção às mudanças na paisagem do meio rural a partir da modernização da agricultura na página 22, mas não há uma análise das consequências desse processo, de forma que o conteúdo é meramente descritivo.

Por fim, para exemplificar o modo de vida, os autores escolheram um texto (Figura 7) que reflete bem o modo de vida do camponês.

Figura 7 - Narrativa sobre a vida no campo

Plantar bananas, colher uvas e dar comida aos porcos não são atividades desconhecidas de crianças que vivem em sítios, fazendas e bairros rurais no estado de São Paulo. Entre a escola e a colheita, meninos e meninas gostam de pisar no barro, tomar banho de rio e brincar com as galinhas.

Claudemar Furquin, 12, sabe tudo o que é plantado na roça da família, que vive na comunidade Ivaporanduva, em Eldorado (285 km de São Paulo). “Arroz, feijão, milho, mandioca. A gente planta para comer”, diz o menino, que sabe cuidar da plantação porque acompanha a mãe na roça nos dias em que não tem aula. [...]

ROMEY, Gabriela. Roça tem banho de rio, bichos e colheita. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 28 set. 2002. Folhinha, p. 4.

Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 13

Essa exemplificação, apesar de uma certa ênfase nas atividades agrícolas, é importante para a valorização da identidade territorial do aluno camponês, pois ele se vê retratado no livro didático, além disso, no livro existe menção à identidade que construímos com os lugares, com os territórios o que abre possibilidades para que os professores possam se aprofundar no modo de vida do alunado que vive no campo.

O módulo 2 é denominado de “território brasileiro” e nele os autores apresentam as características do território brasileiro, a organização atual do território como resultado desse processo de ocupação e povoamento, além de discutir a integração do território pela rede de transporte formada predominantemente, por rodovias. O território é a categoria utilizada pelos autores para a abordagem do conteúdo, entretanto verifica-se que esse é tratado como território nacional que, segundo os autores, *“não se limita apenas à área da superfície terrestre que ele abrange. Ele também é caracterizado pelo modo como seu espaço é ocupado e transformado pelas pessoas que o habitam”*.

Por mais, uma vez percebe-se que o livro apresenta os conteúdos de forma descritiva, assim, na página 43, os autores discorrem sobre a substituição das áreas do cerrado pelo cultivo, que, segundo eles, são “modernas monoculturas”. Nesse momento, não há reflexão sobre os impactos que essa substituição pode

causar ao território do camponês. Assim observa-se que, nesse módulo, o campo aparece timidamente a partir da produção agrícola.

O módulo 3 é titulado de “a população brasileira”. Nesse módulo há um foco para as categorias cultura e território. Os autores trabalham com as características da população brasileira, com ênfase na cultura, desigualdades sociais, dentre outros elementos ligados à população. Entretanto, nesse módulo não há uma abordagem que abarque o campo logo não foi possível realizar uma análise específica do mesmo.

O módulo 4 é titulado de “O rural e o Urbano: as duas faces do espaço geográfico brasileiro”. Nesse módulo, os autores apresentam as principais características do espaço rural e urbano; enfocam as transformações no espaço e, para eles, o país deixou de ser agrário para se tornar urbano e industrial.

Nesse módulo, os autores iniciam com uma problematização a partir de uma fotografia aérea, pela qual, eles questionam quais são as características do espaço rural mostradas, e, também, quais são as características do espaço urbano. Essas questões são pautadas em limites visuais com base nas rugosidades e traçados que se podem observar na fotografia, sendo que a observação com base nessas dimensões pode induzir os alunos a uma percepção territorial heterogênea dos referidos espaços, o que é preocupante, considerando que podemos encontrar características rurais nas áreas urbanas e vice-versa.

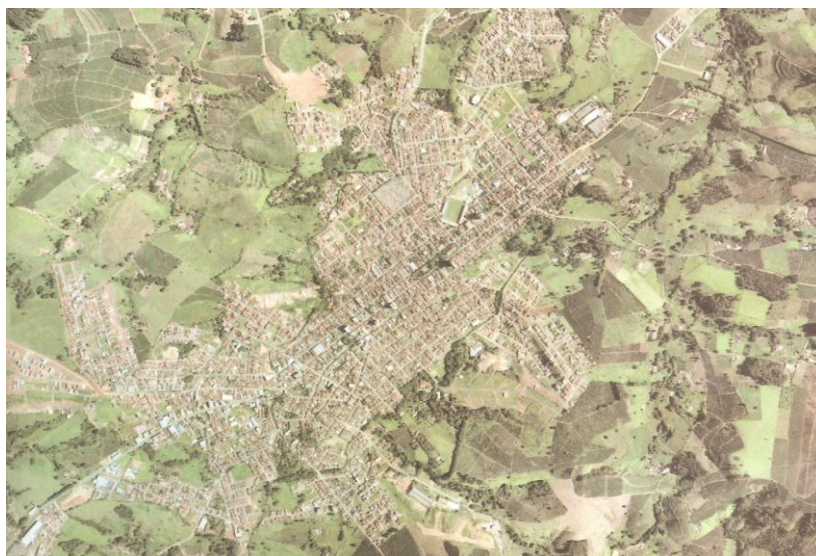
Ao longo dessa unidade, os autores continuam insistindo nas supostas características que diferenciam o rural do urbano. É interessante esclarecer que os autores, para destacar as características que o campo possui, são as dimensões econômicas e ambientais as escolhidas para isso, assim eles explicam: “Esse espaço Geográfico engloba o espaço urbano formado por vilas, povoados e cidade dos mais variados tamanhos, e também o espaço rural com suas lavouras, pastagens e ecossistemas naturais ainda preservados” (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 90).

Chama-nos a atenção, também, que os autores para apresentar as diferenças que existem no campo elegem somente a dimensão econômica, apontando as imensas lavouras, e, os insumos x pequenas propriedades e seus cultivos para subsistência. Eles discorrem:

No espaço rural, por exemplo, encontramos pequenas propriedades onde são desenvolvidas cultivos diversos que servem tanto para o sustento das famílias que nelas vivem quanto para a comercialização e abastecimento do mercado interno. Nesse espaço, também existem imensas lavouras monocultoras desenvolvidas com a mais alta tecnologia do campo, como o uso de tratores, máquinas, adubos, fertilizantes, sistemas de irrigação etc. (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 91)

Analisando a página seguinte, nota-se que essa tendência está ligada também à escolha da categoria utilizada pelos autores para ressaltar as diferenças entre esses dois territórios. Os autores elegeram a paisagem para trabalhar a cartografia, fazendo essa distinção entre campo e cidade, eles insistem nas diferenças que se revelam aos olhos. Pautados nas análises de fotografias aéreas, eles destacam as construções que estão inseridas no espaço urbano e nas lavouras que, para eles, caracterizam o campo (Figura 8).

Figura 8 - Visão vertical de parte do município de Andradas, em Minas Gerais, no ano 2000

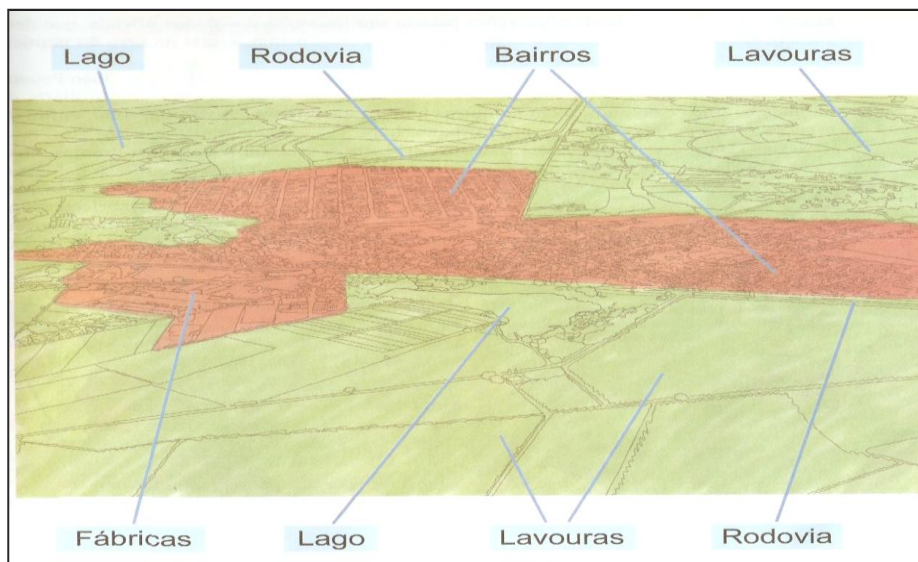


Fonte: Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 89

Essas análises são, obviamente, simplistas, pois uma fotografia aérea não é capaz de demonstrar todas as dimensões que determinam e compõem o campo. Ainda, Insistindo nessa diferenciação com ênfase na dimensão econômica, os autores também apresentam um croqui que salienta os limites desses territórios, sendo que os locais espacializados em verde seriam o espaço

rural, constituído basicamente de lavoura e os espaços em vermelho, o urbano, constituído de bairros, fábricas (Figura 9).

Figura 9 - Croqui com a representação dos espaços rural e urbano



Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2008, p. 93

Insistindo em identificar os limites entre rural e urbano, os autores destacam que, em alguns municípios, é difícil identificar esses limites, assim, eles utilizam o exemplo da cidade de João Pessoa, mas informaram que essa cidade:

[...] vem apresentando, desde a década de 70, um crescimento acelerado, o que leva muitos autores a afirmarem seu 'alto grau de urbanização'. Estas afirmações partem muitas vezes dos dados oficiais, que desprezam a existência de atividades agropecuárias e consideram o total das áreas do município, bem como sua população, como urbana. (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 94, grifo nosso)

Os autores chamam esses territórios rurais, existentes no meio urbano, de subespaços rurais, mas o que nos chama a atenção nessa ideia é justamente a insistência de os autores em diferenciar o campo da cidade, enfatizando as atividades agropecuárias como um fator fundante, por fim, percebe-se que é a dimensão econômica que eles elegem para esse fim. Ao fazer isso, eles insistem e fortalecem o paradigma do capitalismo agrário, que é muito difundido na sociedade capitalista atual, sendo que esse tem como foco o campo como um espaço dos negócios, espaço do agronegócio. Nas atividades que são propostas, os textos e as fotografias aéreas utilizadas para suscitar os questionamentos induzem a essa visão do Campo como espaço da agropecuária.

Também, nota-se que, nesse módulo, os autores salientam o Campo e a cidade como territórios interligados, mas essa ligação está pautada principalmente, nas relações econômicas, assim, eles enfatizam que

[...] podemos dizer que o campo e a cidade estão cada vez mais interligados pelas estreitas relações entre as diversas atividades econômicas que se desenvolvem em cada um desses espaços. Isso significa dizer que as atividades econômicas praticadas no campo (agricultura, pecuária e extrativismo) dependem das atividades realizadas na cidade (indústria, comércio e serviços) e vice versa (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 99).

Não é só a dimensão econômica que marca e interliga o campo com a cidade, mas também as relações sociais. Nesse processo, podemos relacionar: hábitos, costumes e valores camponeses que estão muito presentes no cotidiano da cidade, tais como as festas juninas, o cultivo de hortaliças, o cultivo e uso de ervas medicinais, criação de animais para o consumo próprio, dentre outros elementos que caracterizam a cultura no campo, e que estão muito presentes na cidade. Por outro lado, podemos citar, também, as festas no campo que mobilizam grandes contingentes de pessoas que vivem na cidade.

Os autores também abordam a subordinação do campo às necessidades da indústria, entretanto esse campo atrelado às demandas das agroindústrias são características marcantes do grande produtor capitalista, e não do campesinato, assim, verifica-se que quem está sendo representado nesse momento é o território da agricultura altamente capitalista. Essa abordagem levanta um universo que diverge da realidade do aluno camponês que estuda nas escolas situadas no campo, pois este sujeito, como já tratamos anteriormente, são camponeses cuja principal atividade é a produção de leite em pequena escala, além de outras atividades agropecuárias destinadas a sua sobrevivência.

Ainda, ao abordar a modernização da agropecuária, os autores evidenciam os aspectos positivos desse processo, sendo que, para eles, essa técnica utiliza maquinários e insumos em toda a fase de sua produção, por outro lado, eles colocam as técnicas tradicionais como um empecilho para a alta produtividade, criando, assim, hierarquias entre agricultura moderna e agricultura tradicional, a primeira, sendo o setor moderno, e, a segunda, o setor mais rudimentar e atrasado. Nesse processo, eles destacam que

Na agricultura, por exemplo, muitas lavouras são cultivadas com técnicas tradicionais, com emprego de arados puxados por animais e a reduzida aplicação de adubos, fertilizantes e insumos em geral. [...] devido a utilização de técnicas rudimentares, essas atividades acabam tendo uma produtividade baixa, pois as lavouras ficam mais suscetíveis a doenças e ao ataque de pragas, enquanto as criações passam a contrair doenças com facilidade, levando mais tempo para crescer e engordar (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 103).

Ainda para ilustrar as diferenças entre essas formas de produção, os autores apresentam duas figuras (Figura 10) contendo formas diferentes de colheita, uma manual, retratando a agricultura tradicional, e a outra com colheitadeira, retratando a agricultura dita moderna.

Figura 10 - Agricultura moderna e a agricultura tradicional



Fonte: PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 103

É notório que esse tipo de discurso precisa ser desconstruído pelo professor, em sua práxis, pois, atualmente, os debates e reflexões ligados à agroecologia vêm demonstrando o quanto as práticas tradicionais são importante para a manutenção dos patrimônios culturais que existem nas comunidades camponesas, e, por conseguinte, isso valoriza e fortalece a identidade territorial camponesa, além disso, podemos enfatizar a importância da produção agropecuária sem venenos para a manutenção da vida, tanto do espaço físico (solo, água, vegetação), quanto para a qualidade de vida do homem.

Outro assunto abordado nesse módulo é a concentração de terras e a questão fundiária no Brasil. Nesse momento, os autores buscam situar o aluno sobre a atual situação fundiária do país, assim, eles destacam que

[...] apenas 1% dos estabelecimentos rurais que possuem mais de mil hectares (aproximadamente 45 mil propriedades) ocupa cerca de 45% das terras, enquanto 50% dos estabelecimentos que possuem menos de 10 hectares (cerca de 2,5 milhões de propriedades) ocupam somente 2% das terras (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 105).

Além disso, foram apresentados alguns exemplos de assentamentos que vêm tendo sucesso com produção agrícola de feijão no estado do Mato Grosso do Sul. A inserção desse tema, apesar de ser constituído de apenas três páginas, é uma abordagem extremamente importante para os alunos camponeses, pois, como já destacamos anteriormente, eles são, em sua maioria, assentados, assim esse tema abre possibilidades para que os professores possam trabalhar a identidade territorial desses alunos, bem como desconstruam alguns pré-conceitos muito comum ligados aos sujeitos que lutam pela terra no Brasil.

Nesse módulo, também são abordados termos como a industrialização e urbanização no Brasil. Nesse momento, os autores destacam as mudanças ocorridas no Brasil desde o século XIX, salientando que o Brasil deixa de ter uma economia agrária para se tornar um país cuja base da economia passou a ser a industrial. Chama-nos a atenção o fato de os autores apontarem o desenvolvimento de vários ramos industriais como um fator preponderante para a saída do homem do campo para a cidade. Assim, eles relataram que

O processo de industrialização ocorrido no Brasil, assim como em qualquer outro país, acelerou a urbanização e provocou o aumento crescente da população urbana. Com a implantação das indústrias, houve uma grande ampliação na oferta de trabalho nas cidades o que atraiu boa parte da população rural em direção aos centros urbanos do país (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 113).

Nesse discurso, um fato que nos chama a atenção é justamente seu caráter enviesado, ao destacar que não é a ausência de políticas públicas, que visem às transformações sociais e econômicas, suficientes para garantir a sustentabilidade e permanência do camponês em seu território, que vem tirando o homem do campo, mas, sim, as possibilidades de trabalho que a cidade passou a oferecer. Aliás, esse mesmo discurso, o da ausência de trabalho no campo, foi o

fator principal apontado pelos alunos que estudam nas escolas polo situadas no campo do município de Goiás, justificando seu desejo de ir para a cidade, quando terminarem seus estudos.

Esse pensamento, em que o campo é colocado como um território desprovido de oportunidades, vem sendo disseminado na sociedade, sendo que isso é perceptível, também, nos discursos existentes nos livros didáticos que podem, por sua vez, influenciar as decisões dos alunos camponeses em permanecer ou não no campo. Essa é uma visão unilateral sobre o crescente êxodo rural no Brasil, pois nela está encoberto um discurso que prioriza um debate a favor da expansão da cidade, demonstrando e justificando o êxodo rural ao fazer as reflexões partindo somente de um fator. É preciso desconstruir esse paradigma, pois é ele que também alimenta essa crescente saída do camponês para os centros urbanos. É preciso despertar nos alunos a urgência da reivindicação para as melhorias das condições de vida no campo.

Os autores ainda apontam outros fatores para o êxodo rural, como: a modernização do campo, o aumento da concentração fundiária e a expansão dos direitos trabalhistas do campo, mas tudo para destacar a ênfase exacerbada do papel que a cidade exerce atualmente, por fim, esses fatores são utilizados mais para justificar uma suposta urbanização, que, segundo os autores, está cada vez mais crescente.

Percebemos, assim, que o módulo que se iniciou a partir do campo toma outra perspectiva e passa a apresentar um debate a partir da cidade com o conteúdo titulado de urbanização, crescimento das cidades e formação das metrópoles.

O módulo 5 é titulado de “As regiões brasileiras”, nesse, os autores destacam algumas regiões brasileiras, como os Pampas e o Vale do Jequetinhonha. Nesse módulo, os autores destacam a identidade das regiões, em que, segundo eles, isso é possível a partir da combinação de elementos naturais, culturais e econômicos. São lembradas também as diferentes regionalizações existentes de 1940 a 2000.

Região foi a categoria utilizada pelos autores para nortear as abordagens nesse módulo. Assim, para eles, a região “corresponde a uma determinada porção da superfície terrestre, de extensão variada, cujas características a

distinguem das áreas vizinhas, dando-lhe certa identidade natural, econômica e cultural” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 126).

Verifica-se, assim, que os autores enfatizam a região como espaço que se define a partir de uma suposta homogeneidade. Nesse contexto, apesar do campo, como conteúdo abordado, ter pouca ocorrência, percebemos que as dimensões econômicas, tais como a produção agropecuária de cada região, são, para os autores um elemento utilizado para apontar a diferenciação das regiões. Logo, notamos, novamente, a ênfase à dimensão econômica para caracterizar o campo nesse módulo.

Por fim, há também, nesse módulo, uma ênfase na identidade cultural como elemento que condiciona a diferenciação entre as regiões. Essas abordagens são importantes, pois elas abrem possibilidades para que a identidade territorial camponesa seja trabalhada em sala de aula. Desse modo, o professor poderá instigar seus alunos à socializar hábitos, costumes e valores ligados a vida no campo.

O módulo 6 é titulado de “O Centro-Sul”. Nesse momento, os autores apontam as características do Centro-Sul, salientando a concentração da atividade industrial, urbanização e produção agropecuária como fatores que ocasionaram as transformações na paisagem e degradação do meio ambiente.

Constata-se que região e paisagem são as categorias eleitas para a realização da abordagem de todo o módulo. Nesse contexto, o campo é destacado, também, com ênfase na dimensão econômica, assim o Centro-Sul, segundo Pires e Belucci (2006), se destaca pelo grande volume de sua produção agrícola em relação às demais regiões do país. Assim, apesar de a agricultura capitalista estar degradando constantemente o meio ambiente, os autores efetuaram uma abordagem reduzida do assunto, discutindo e apontando os principais problemas em apenas uma página desse módulo.

O módulo 7 é titulado de “O Nordeste”. Nesse momento, os autores apresentam as principais características do Nordeste resultando os contrastes econômicos e sociais. A paisagem foi a categoria escolhida para as abordagens nesse módulo.

Entretanto, apesar de a região Nordeste possuir um dos maiores quantitativo populacional no meio rural brasileiro -segundo a metodologia do

IBGE-, a abordagem sobre o campo aparece de forma tímida para destacar as diferenças existentes nas subregiões do nordeste. Enfim, nesse módulo não aparece um debate ligado ao campo.

O módulo 8 é titulado de “A Amazônia”. Os autores tratam de forma rápida a ocupação, a expansão da população e a biodiversidade dessa região.

Nesse módulo, é praticamente inexistente uma visão ligada diretamente ao campo, assim, as poucas abordagens enfatizam a expansão da agropecuária como um dos fatores que têm contribuído para a devastação da floresta amazônica. Ainda, eles apontam que “a expansão agropecuária pela região, por exemplo, mostrou-se inadequada, pois a Amazônia não apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento desse tipo de atividade” (PIRES; BELLUCCI, 2006, p.185).

É importante lembrar que na área em que está a floresta amazônica, o Estado do Pará se destaca pelos constantes conflitos na luta pela terra, fato que poderia ser tratado é explorado pelos autores trazendo à tona uma questão social atual e preocupante no campo brasileiro.

Enfim, nesse volume, percebemos que há um tratamento polarizado do campo, no módulo 4, com ênfase na dimensão econômica e com debate realizado a partir da cidade. A seguir, apresentaremos uma análise específica do volume indicado para a 7ª Série/Anos finais do ensino fundamental.

Análise específica do livro Construindo Consciências: volume indicado para a 7ª Série/Anos finais do ensino fundamental

Nesse volume, as categorias e/ou conceitos que mais se destacaram foram: lugar, paisagem, sociedade, natureza, meio ambiente e identidade. Segundo o PNLD de 2008 (BRASIL, MEC, 2007), predominam, nesse volume, as abordagens que contemplam os espaços subdesenvolvidos ou o território americano, no entanto, observa-se que houve uma priorização dos fenômenos físicos, assim como da questão ambiental, na maior parte do volume.

O módulo 1, é titulado de “os lugares e as paisagens do mundo em que vivemos”, nele, são descritas destacadas diferentes características naturais e culturais dos lugares e paisagens do mundo. Foi apresentada, também, a

dinâmica terrestre com seus fenômenos geológicos, enfatizando que a configuração terrestre decorre da ação dos movimentos tectônicos. Destaca-se, assim, que não houve abordagens que se direcionassem ao meio rural.

Por outro lado, nesse módulo, os autores ressaltam a identidade dos lugares marcada ou delimitada a partir elementos naturais ou culturais. Nesse contexto, para eles, “O conjunto de elementos presentes em uma paisagem, seja ele predominantemente natural, seja predominantemente cultural, ou ainda, a combinação entre esses elementos proporciona uma identidade única ao lugar e à sua paisagem” (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 12). Esse tratamento permite que o professor de Geografia trabalhe com seus alunos os elementos que marcam a identidade territorial camponesa, assim, ele poderá partir do lugar em que o alunado camponês vive para, posteriormente partir para uma escala mais global.

Já o **módulo 2** é titulado de “A dinâmica da natureza e as paisagens terrestres”. Ao longo desse módulo, os autores descrevem a dinâmica natural (movimentos tectônicos, ação dos ventos, das águas etc.) atuando continuamente na formação e transformação da paisagem.

Nesse módulo, há apenas uma citação sobre a lavoura como um dos fatores que transformam a paisagem, assim, os autores explicam que

“essas transformações ocorrem, principalmente, porque o ser humano retira áreas de vegetação natural para formar lavouras, construir cidades e indústrias ou, ainda, porque se adapta aos mais diferentes lugares do mundo a fim de extrair deles seu sustento” (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 49).

Enfim, foi mínima a menção a conteúdos ligados ao campo nesse módulo.

A transformação das paisagens e a construção do espaço Geográfico constituem o título do **módulo 3**. Nesse momento, os autores apontam que o ser humano consegue viver em ambientes terrestres, dotados das mais variadas condições naturais, aplicando técnicas variadas, assim, para eles, o ser humano transforma as paisagens de acordo com sua cultura.

Nesse módulo, também como ocorreu em toda a coleção desse livro, o enfoque para a abordagem de conteúdos que remeteu ao campo está ligada apenas à dimensão econômica. Nesse sentido, os autores retratam as mudanças nas paisagens a partir das novas técnicas agrícolas. Exemplificando esse fato, recorrente nesse módulo, podemos relacionar as técnicas de irrigação no deserto

de Sonora na Califórnia, destacada pelos autores na página 59, além dos cultivos de arroz em vários países asiáticos (Vietnã, Camboja, Índia e etc.).

As poucas abordagens que caracterizam a dimensão social estão intimamente condicionadas pela dimensão econômica, assim, os autores discorrem que

Tanto nas encostas montanhosas quanto nas áreas de planícies, o cultivo do arroz exige a utilização de mão-de-obra. Ao longo do ano, muitas famílias se dedicam a preparar o solo, plantar, cuidar da lavoura e colher o arroz. Famílias inteiras cuidam das plantações, realizando um trabalho comunitário, que fortalece os laços de cooperação entre os camponeses (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 67).

O que nos chama atenção também, nessa passagem citada acima, é o fato de que, em toda a coleção, é a primeira vez que os autores utilizam o termo “camponês”, fato que deve ter ocorrido por se tratar de uma abordagem que destaca a produção agrícola em outro continente, em que existência do campesinato não é questionada, como ocorre no Brasil. Também, o termo camponês aparece para descrever a plantação de arroz, com auxílio de arado de tração animal, na Indonésia, na página 68, e, nas abordagens ligadas à colheita de arroz em Kailli, na China, na página 69.

Por fim, nesse módulo, também, os autores trabalham com a identidade cultural. Nesse momento, eles destacam que “todos esses aspectos, que caracterizam e dão identidade a cada povo, constituem o que chamamos de cultura” (pag. 66). Abrem-se, assim, possibilidades de intensificar o trabalho com a identidade territorial camponesa.

O módulo 4 é titulado de “A ação humana, a dinâmica natural e as questões ambientais”. Nesse módulo, o tratamento está ligado aos impactos e aos problemas ambientais provocados pela ação humana. Esses, por sua vez, segundo os autores, têm provocado alterações na dinâmica natural do planeta. Entretanto, apesar de a grande produção agropecuária ser uma das principais causadoras dos impactos ambientais atuais, nesse módulo, não houve qualquer visão ligada à meio rural.

No módulo 5, titulado de “Sociedade e meio ambiente”, são apresentados os problemas ambientais da atualidade ligados à exploração dos recursos naturais em função do consumo e do consumismo.

Enfim, nesse módulo, não há qualquer visão ligada ao meio rural, entretanto as ligadas ao consumismo excessivo apresentam uma realidade que diverge da realidade do alunado campesino. Este, como apontamos nos capítulos anteriores, o camponês, no município de Goiás, é desprovido de vários recursos essenciais. Dentre estes, os tecnológicos como o computador, e também os meios de locomoção, como veículo motorizado, como o automóvel, assim, eles estão longe de serem considerados consumidores excessivos, pois ainda lhes faltam aparatos tecnológicos de suma relevância para a vida no campo.

O módulo 6 tem como título “A regionalização do espaço geográfico mundial”. As abordagens, nesse módulo, ressaltaram as desigualdades existentes no mundo contemporâneo, sendo que essas, por meio de indicadores, demarcam as regionalizações do mundo em desenvolvido e subdesenvolvido. Nesse módulo, não há qualquer matéria ligada ao meio rural.

Já o módulo 7, titulado de, “O mundo subdesenvolvido”, os autores tratam das características dos países que formam o mundo subdesenvolvido, mostrando realidades distintas, mas também aspectos em comum. Eles destacaram, também, o Brasil, fazendo parte dessa realidade de desigualdades e contradições. Nesse módulo, as exposições ligadas ao campo são quase inexistentes.

Entretanto, percebe-se que, nesses raros momentos, a economia, predominantemente agrária, assim como, um elevado número de população vivendo ainda no Campo, foram salientados como uma das características dos países subdesenvolvidos, assim:

As diferenças socioeconômicas entre países subdesenvolvidos também são acentuadas. Muitos deles, como Bolívia, Sudão e Camboja, são essencialmente agrários ou dependentes das atividades extrativas minerais. Nesses países, grande parte da população ainda vive no campo (PIRES; BELLUCCI, 2006,p. 150).

Outro elemento que caracteriza os países subdesenvolvidos é a ausência de subsídios agrícolas que são concedidos aos produtores dos países ditos desenvolvidos. Fica claro que essa é também uma referência ao campo, porem unilateral, compreendendo a dimensão econômica. Logo, verificamos que os fatores sociais não foram elencados para salientar essa suposta diferenciação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Além disso, Tonini (2003) nos

adverte para fato de que esse assunto que abarca os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, nos livros didáticos de Geografia:

Geralmente os países “desenvolvidos” estão associados ao espaço urbano, com suas metrópoles e arranha-céus, ruas limpas, shopping-centers, e os “subdesenvolvidos” associados ao espaço rural, casebres, modo de produção artesanal, escassez de recursos tecnológicos. Esses lugares são recortes cujos significados remetem para as categorias de “desenvolvidos/subdesenvolvidos”. Mostram, na maior parte das vezes, negativa e pejorativamente, o espaço rural, considerando-o um lugar de atraso, valorizando, em contrapartida, o espaço urbano, entendido como representativo de progresso. São imagens operadas para construir territórios distintos. O problema não está na distinção, mas nas desigualdades como são construídos (TONINI. 2003, p. 41).

“O mundo desenvolvido” é o título do **módulo 8**. Nesse momento os autores apresentam uma análise mais específica das características dos países ditos desenvolvidos, destacando a realidade econômica e social desses espaços. Nesse módulo, há pouca abordagem ligada ao meio rural, entretanto chama-nos a atenção a ênfase na cidade como lugar das oportunidades.

Para caracterizar os países desenvolvidos, os autores apontaram a urbanização como uma das principais características. Assim, eles consideram que:

Com o surgimento de novas fábricas, milhares de postos de trabalho foram abertos, aumentando a demanda por mão-de-obra nas cidades. Atraídos pela maior oferta de trabalho, um grande contingente de agricultores e camponeses migrou do campo para a cidade, provocando um intenso êxodo rural. PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 158)

Devemos observar, nesse trecho, é que não há um debate sobre os elementos que geram as condições de vida desfavoráveis no campo, mas sim as condições favoráveis na cidade. Percebe-se, assim, uma hierarquização no debate entre cidade e campo, que coloca a cidade como o lugar das oportunidades.

Na seção a seguir, nos atemo-nos as análises específicas do volume indicado para a 8ª série/anos finais do ensino fundamental.

Análise específica do livro Construindo consciências: volume indicado para a 8ª série/anos finais do ensino fundamental

Esse é o volume da coleção que menos aborda conteúdos relacionados ao campo. Percebemos que apenas três módulos fazem menção a esse território sendo eles; 2, 3 e o módulo 5. Nesse volume, a categoria e/ou conceito que mais se destacou foi globalização.

O PNLD de 2007 apontou que nesse volume “predominam as abordagens que contemplam os espaços desenvolvidos, sendo comum tomar como ponto de partida temas gerais como globalização, geopolítica, questão ambiental e redes” (BRASIL. MEC, 2007, p. 18)

Nessa perspectiva, observamos, que mesmo com um tratamento voltado para a escala local, o Campo não é mencionado, como podemos observar no módulo 1, por outro lado, a cidade toma lugar de destaque como exemplo.

No módulo 3, também percebemos essa ênfase para o a cidade nele (pag. 66), aparecem projeções sobre o local escolhido para viver e, nesse momento, a cidade é acentuada como local privilegiado das oportunidades: “A urbanização do planeta obedece a esse movimento, e a velocidade com que se processa no sul parece assustadora: até o ano de 2025, dois terços da humanidade deverão viver nas cidades, mantidas como local privilegiado das oportunidades” (PIRES; BELLUCCI, 2006, p. 66).

Contudo lembramos que aos poucas menções de elementos que compõem e caracterizam o campo, nesse módulo, é constantemente tratado por meio da produção agrícola, (páginas, 35, 52 e 119), e do trabalho no campo.

Por fim, as análises realizadas na coleção Construindo Consciência nós permitem-nos algumas breves considerações. Assim percebemos que é pouca a preocupação com uma abordagem que propicie ao aluno dialogar, pensar e construir sua própria criticidade acerca da realidade sociocultural de seu território, pois há uma ênfase para a dimensão econômica, por outro lado, apresenta, demasiadamente, abordagens ligadas a realidade urbana, fortalecendo a hierarquização entre campo e cidade colocando o campo em um segundo plano.

Vale lembrar que, no capítulo 10, iremos continuar com as análises ligadas aos livros didáticos das escolas situadas na cidade que recebem alunos camponeses, logo, ao fim deste capítulo, ater-nos-emos as análises mais

aprofundadas das coleções e volumes de livros didáticos Construindo Consciências, Trilha da Geografia e Geografia Geral e do Brasil.

O livro didático é uma peça escolar, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros saberes estáveis, posto que os significados ali produzidos são cristalizados e perpétuos (TONINI, 2003, p. 1).

10 A GEOGRAFIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DAS ESCOLAS NA CIDADE QUE RECEBEM ALUNOS DO CAMPO: INSTRUMENTO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA?

Neste capítulo, continuaremos com as análises dos livros didáticos adotados nas escolas situadas na cidade que recebem alunos do campo. Para tanto, utilizaremos os mesmos parâmetros de análise adotados no capítulo 9. Relembrando que esses parâmetros são de cunho geral, ligados à coleção Trilhas da Geografia e ao volume único Geografia Geral e do Brasil, em seu todo, e, em específico, compreendendo as análises pormenorizadas de cada volume da coleção e do volume único.

Os parâmetros para as análises de cunho geral foram:

- ✚ Apresentação geral da coleção ou do volume único (capa, páginas, autor/autores, editora, ano de edição);
- ✚ Editorial (qualidade do papel, estrutura hierarquizada; impressão, sumário, referências, legibilidade do texto e das figuras);
- ✚ Ilustrações (legendas adequadas, escala, orientação, indicação de fontes e datas);
- ✚ Apresentação do conteúdo de cada volume (título e subtítulos dos temas);
- ✚ Organização da coleção (estrutura de organização do livro);
- ✚ Perfil das atividades (tipo de atividade e possibilidades de estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades);
- ✚ Categorias, conceitos e temas que fundamentaram as abordagens da coleção;
- ✚ Inserção de abordagens ligadas ao campo.

Já para a análise específica de cada volume os parâmetros foram:

- ✚ Categorias e conceitos que nortearam cada volume;
- ✚ Termo utilizado para designar o campo no volume;
- ✚ Dimensão que os autores enfatizaram o “campo” no volume;
- ✚ Formas de representar o campo em cada volume;

- ✚ Apresentação sucinta do tema de cada módulo;
- ✚ Caracterização de “campo” em cada módulo;
- ✚ Caracterização do camponês em cada módulo;
- ✚ Ênfase em determinadas dimensões (política, social, econômica, etc) do Campo em cada módulo;
- ✚ Possibilidades para trabalhar com a identidade territorial camponesa em cada módulo.

A seguir, apresentaremos uma análise geral da coleção Trilha da Geografia a partir dos parâmetros supracitados, ainda vale lembrar que escolhemos apenas a coleção adotada por essa escolas, primeiro, porque, em função do tempo, não conseguiríamos analisar todas as coleções adotadas nas outras escolas que recebem alunos camponeses, segundo, pelo fato de essa escola ter o maior número de alunos camponeses.

10.1 Análise geral da coleção Trilhas da Geografia: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa

A coleção Trilhas da Geografia foi adotada pelo Colégio Estadual Lyceu de Goyas, situada no meio urbano do município de Goiás e que recebe alunos camponeses. Essa coleção é de autoria de João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene. Essa é composta de quatro volumes voltados para a 5ª, 6ª, 7ª e a 8ª série/anos finais do ensino fundamental. Nessa coleção, não há uma padronização da quantidade de capítulos nos volume, assim, verificamos que o volume votado para a 5ª série é composto por nove capítulos, já volume da 6ª série tem 13 capítulos, o da 7ª série tem 11 capítulos e, por fim, o da 8ª série tem 12 capítulos. O total de páginas também é variável, sendo 168, 200, 192 e 240 respectivamente. Estas páginas estão divididas em abordagem dos conteúdos, glossário e bibliografia. Essa coleção foi editada pela editora Scipicone no ano de 2006.

Quanto ao editorial dessa coleção, a capa é constituída por encadernação tipo brochura. As cores escolhidas para compor os volumes da coleção foram o

amarelo, azul, vermelho e o verde, sendo que, estas estão associadas a figuras relacionadas ao globo terrestre (Figura 11).

Figura 11 - Capa do livro Trilhas da Geografia, 2008



Fonte: Brasil, MEC. PNLD, 2007, p.48.

Ainda, o papel utilizado é de boa qualidade, os conteúdos estão distribuídos em capítulos, obedecendo a uma hierarquização lógica. Das três coleções analisadas, nesse trabalho, notamos que essa é a única que não exibem muita criatividade na apresentação do sumário, pois não utilizou, como as outras, cores diferenciadas para os capítulos. Não há erros de impressão, e as fotografias estão nítidas. A diagramação dos textos e imagens está bem elaborada, o tamanho das letras é adequado, e as fotografias e demais ilustrações normalmente estão dispostas de maneira a propiciar o descanso visual.

Os conteúdos do livro da 5ª série são: I. Desvendando o espaço geográfico; II. Descobrindo a cartografia; III. As relações dos seres humanos com a natureza; IV. As diferenças entre a cidade e o campo; V. A cidade; VI. O campo; VII. A produção industrial em nosso dia a dia; VIII. A natureza como recurso; IX. Ser consumidor.

Já o livro da 6ª série é composto por: I. A história dos lugares; II. O planeta Terra em movimento; III. Cartografia: o avanço da técnica de produzir mapas; IV. A evolução histórica das técnicas de produção; V. A produção agrícola; VI. O crescimento demográfico e a pluralidade cultural; VII. A organização do espaço e

as cidades brasileiras; VIII. Região Sudeste; IX. Região Nordeste; X. Região Sul; XI. Região Norte; XII. Região Centro-Oeste; XIII. Aspectos físicos do território brasileiro.

Os conteúdos do livro da 7ª série são: I. O espaço geográfico e a sociedade; II. A estrutura das cidades; III. Comunicação, espaço geográfico e cidadania; IV. A dinâmica da natureza; V. Os problemas ambientais urbanos; VI. Energia e meio ambiente; VII. Indústria e sociedade; VIII. Brasil: espaço agrário e problemas socioambientais; IX. Meios de transporte e a organização do espaço geográfico; X. O continente americano: aspectos físicos e históricos; XI. O continente americano: comércio e blocos econômicos.

Por fim, o livro da 8ª série é composto por: I. O capitalismo e a formação do espaço geográfico mundial; II. Desenvolvimento e subdesenvolvimento; III. A cartografia do espaço geográfico mundial; IV. Um mundo globalizado; V. O comércio mundial e os blocos econômicos regionais; VI. As cidades globais e os tecnopolos; VII. Conflitos armados e terrorismo; VIII. Planeta terra: dinâmica e impactos ambientais; IX. Geografia regional do mundo: Europa; X. Geografia regional do mundo: África; XI. Geografia regional do mundo: Ásia; XII. Geografia regional do mundo: Oceania e Antártida.

Quanto à organização da coleção nos volumes, a apresentação é realizada pelos autores que descrevem, nesse momento, a forma como estão organizados. Assim, analisando a apresentação de cada volume, percebemos que os autores adotaram um padrão único para compor a estrutura de toda a coleção. Nesse contexto, observamos que:

- ✚ os autores inseriram boxes com informações de outras áreas. Essa seção é denominada de “*Conversa paralela*”;
- ✚ existem seções com informações complementares em cada módulo, geralmente, são textos de outros autores. Estes são titulados de “*vamos saber mais*”;
- ✚ há uma seção titulada de “*explorando mapas, gráficos ou tabelas*” ,cujo objetivo é explorar a leitura cartográfica ou a partir da estatística;

- ✚ todos os módulos trazem atividades, sendo que existe uma seção denominada de “*Lendo imagens*”, que parte de imagens para propor uma leitura do fenômeno apresentado;
- ✚ ao final dos capítulos, existem dicas de livros, filmes ligados ao conteúdo. Esta seção é denominada de “*Aprenda mais*”;
- ✚ ao final dos capítulos, existem dicas de sites ligados ao conteúdo. Essa seção é denominada de “*Navegando na internet*”;
- ✚ Nas atividades, há propostas de leituras de textos, poesias e letra de músicas. Este espaço é denominado de “*leia, reflita e responda*”;
- ✚ algumas palavras que podem oferecer dificuldade, são acompanhadas de uma explicação próxima ao local onde aparecem. Este espaço é chamado de “*Amplie seu vocabulário*”;
- ✚ no final de cada volume, possui um *glossário* com explicação sucinta de alguns termos e expressões;
- ✚ relacionar a bibliografia no final de cada volume.

As atividades e exercícios são, basicamente, propostos a partir de desenhos, filmes, textos, livros, fotos, esquemas, gráficos, tabelas e mapas, buscando estimular habilidades e competências cognitivas ligadas ao saber geográfico.

A preocupação por conceitos que norteassem os temas também foram uma constante em todos os volumes, assim, corroboramos com a avaliação do PNLD de 2007, que ressaltam que, “nas abordagens temáticas, desenvolvem-se os conceitos de paisagem, lugar, território, região e espaço além de discussões sobre o rural, o urbano e sobre a dimensão econômica e política da produção do espaço” (BRASIL. MEC, 2007, p. 55).

Quanto às limitações do livro, concordamos em que às características estruturais, essa coleção foi destacada por apresentar pouca preocupação com a interdisciplinaridade e com os aspectos culturais. (BRASIL. MEC, 2007, p. 49). Esse fato traz ao aluno algumas dificuldades para realizar uma leitura totalizante do espaço, cabendo ao professor a incumbência de apresentar aos alunos a dimensão cultural.

Sobre a existência de uma caracterização, ou inserção de uma abordagem ligada ao campo, verifica-se que o volume votado para a 5ª série é o que mais traz esse debate, inserindo um capítulo para abordar o campo. Fato que foi destacado no PNLD como uma das principais características desse volume. Já o volume da 6ª série é o segundo volume que mais apresenta esse debate ligado ao campo, seguido do volume da 7ª série, e, por fim, o volume da 8ª série praticamente não apresenta qualquer exposição sobre esse território o limitando-se a inserções superficiais.

Findadas essas análises de cunho mais geral, passaremos para as análises específicas de cada volume dessa coleção na seção a seguir.

10.2 Análise específica da coleção de livro didático Trilhas da Geografia: uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa

Trilhas da Geografia: a geografia no dia-a-dia - volume indicado para a 5ª série/anos finais do ensino fundamental

Nesse volume da coleção, indicado para a 5ª série/anos finais do ensino fundamental, as categorias e/ou conceitos que mais se salientam são: lugar, espaço e natureza. Observa-se, também, que o termo “zona rural” é o termo mais utilizado pelos autores para designar o campo. Podemos perceber isso na página 84, logo no primeiro parágrafo, que destaca “O município tem uma zona urbana, também chamada de cidade, e uma zona rural, também chamada de campo” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 84) (grifo nosso). Essa mesma denominação, para o campo, ocorre em outras páginas, como na 86.

Verifica-se, também, que o campo é constantemente referido por meio da produção agrícola, (páginas: 88, 94, 111, 113 e 117), e do trabalho no Campo (página 116), ou seja, é a dimensão econômica a eleita pelos autores para caracterizar o Campo. Também, durante todo o livro, há algumas imagens (FIGURA 12) que representam, de alguma forma, o campo, estas, por muitas vezes, ilustram a produção agropecuária.

Figura 12 - Colheita mecanizada e manual



Fonte: MOREIRA; SENE, 2008, p.86.

Essa predominância de imagens que representam somente uma dimensão do campo é preocupante, pois concordamos que

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes são recursos didáticos interessantes, por meio dos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local e agora também global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.53).

Dessa forma, ante essas imagens que reproduzem apenas a dimensão econômica do campo, e considerando a importância que essas têm para a valorização da identidade, como os alunos camponeses irão conseguir conscientizar de sua identidade? Sugerimos, assim, que caberá ao professor problematizar essas imagens, suas informações e símbolos, buscando, com os alunos, analisar como quem as produziu, com qual intuito foram produzidas e ainda, dentre outros fatos a destacar, é que fica nítida a representação de dois territórios no campo, sendo um do camponês e o outro do grande produtor capitalista atrelado ao agronegócio.

Partindo para as análises, ressaltamos que o capítulo 1 é denominado de “Desvendando o espaço”. Nesse capítulo, lugar e paisagem são as categorias escolhidas pelos autores para abordar o conceito de paisagem com suas formas naturais e construídas. Outro tema tratado foi o espaço geográfico como fruto das ações humanas. O lugar também é enfatizado numa perspectiva da Geografia humanística, para acentuar a formação da identidade com a paisagem. Ainda, as diferenças socioeconômicas também são lembradas para definir a paisagem marcada pelas relações humanas.

Nesse capítulo, há poucas menções ao campo, sendo que é destacada a zona rural como termo utilizado pelos autores para citar as possíveis paisagens que serão encontradas no espaço. Assim, para os autores, a zona rural é uma paisagem configurada por matas e campos cultivados, ou seja, essa é a características do campo. Nota-se assim, quando se referenciam aos campos cultivados, uma ênfase na dimensão econômica novamente.

Por outro lado, um elemento que chama a atenção, no livro, são as atividades por meio de textos nas páginas 12 e 13, que trazem modos de vida diferenciados, um representando uma cidade grande com ritmos e costumes mais urbanos, e outra um povoado, com características rurais. O conteúdo desses textos pode auxiliar os professores a trabalhar com a identidade territorial camponesa, e ainda relacionar os hábitos costumes e valores de forma a ajudá-los a apontar a forma como cada espaço foi sendo territorializado.

Outro elemento abordado que nos chama a atenção é o conteúdo da página 25. Nesse momento, os autores destacam a identidade com os lugares, assim,

É no lugar também que estabelecemos nossas relações com outras pessoas -parentes, amigos, colegas de escola, de trabalho etc. É onde formamos nossos laços afetivos, nossas lembranças e, assim, acabamos criando uma identidade, uma ligação com a própria paisagem desse lugar (MOREIRA; SENE, 200, p.25).

Percebe-se assim que os autores apresentam identidade a partir do lugar ressaltando, laços afetivos e lembranças vividas no lugar. A perspectiva de trabalhar com identidade é importante para os alunos camponeses, entretanto discutir identidade a partir da categoria lugar é uma análise que não dá conta da realidade vivenciada pela maioria dos alunos camponeses do município de Goiás,

pois, estes são, em sua maioria, alunos cujas origens estão ligadas à luta pela terra, logo, em suas lembranças, está muito presente a disputa de poder, os conflitos constantes por um território material e imaterial, assim, caberá ao professor destacar esses atributos a partir da categoria território, pois esta possui um arcabouço teórico, ligado ao poder e à conflitualidade, mais consolidado na Geografia, capaz de enriquecer as análises ligadas identidade territorial.

Já no capítulo 2, denominado de, “descobrimo a Cartografia”, não há qualquer menção ao campo. Os autores discorrem sobre mapas, imagens de satélite, plantas e maquetes. É abordado, a partir desses temas, orientação, localização e escala. Logo, não nos atemos à apresentação e análise pormenorizada deste.

No capítulo 3, titulado de “As relações dos seres humanos com a natureza”, os autores, por meio da categoria natureza e meio ambiente, expõem as formas de controle sobre a natureza, salientam ainda a relação entre os elementos da natureza. Também abordam os vários tipos de vegetação brasileira, as formas da terra, a erosão e assoreamento dos rios. Por fim, nessas abordagens, a agropecuária aparece como um dos elementos que provocam o desmatamento nos biomas no Brasil, como o Cerrado e a Floresta Amazônica. Essas foram as únicas menções de elementos ligados ao campo nesse capítulo.

O capítulo 4 é denominado de “As diferenças entre a cidade e o campo”. Nesse momento, os autores apresentam algum elemento que caracterizam o Campo e os que caracterizam a cidade, assim como as relações entre o rural e o urbano. Nesse processo, chamam-nos a atenção algumas afirmações dos autores realizam ao longo deste capítulo, como: “todo município tem uma zona urbana, mas nem todos municípios tem uma zona rural” (MOREIRA; SENE, 2008, pag. 86). É evidente que os autores estão fazendo essa observação pautada na classificação político-administrativa que o IBGE também adota, e, nessa perspectiva, essa afirmação dá uma ideia de que esses municípios são hegemonicamente urbanos, sem a presença de hábitos costumes e valores típicos do campo, o que é muito improvável no Brasil.

Outro fato que nos chama a atenção nesse capítulo é como a cidade é apresentada, assim, a cidade é “[...] o lugar da administração, dos negócios, dos estudos, das compras, dos tratamentos de saúde etc.” (MOREIRA; SENE, 2008,

p. 86). Essa visão de como se caracteriza a cidade está muito presente na concepção dos alunos camponeses também, o que é preocupante, pois o campo também deveria ser um território dos estudos, do tratamento de saúde, enfim, de qualidade de vida. Assim, esses elementos que caracterizam a cidade também podem estar presentes no campo. Os alunos camponeses também têm o direito às estruturas públicas que compõem a educação, a saúde, o trabalho etc., de qualidade e localizadas no campo também. É preciso, assim, problematizar essa perspectiva de campo com os alunos e desconstruir esse pensamento que coloca a cidade como o único território das oportunidades.

Ainda, os autores, na busca de diferenciar campo de cidade, abordam o campo, caracterizando as grandes e as pequenas propriedades, assim, os autores discutem, apontando os seus aspectos econômicos.

Ainda, ao discutir os diferentes ritmos de vida no campo e da cidade, os autores se pautam na dimensão econômica. Eles destacam que

Há também diferenças importantes entre o campo e a cidade que não aparecem na observação das paisagens. O próprio ritmo da vida costuma ser diferente. A começar pelo ritmo das atividades econômicas que dão identidade a cada um desses lugares. Na cidade, o ritmo do trabalho quase sempre é determinado pelo ser humano. No campo, normalmente é a natureza que comanda esse ritmo, em especial nas áreas menos modernizadas. MOREIRA; SENE, 200, p.92).

Por fim, os autores passam a maior parte deste capítulo relacionando as diferenças entre campo e cidade, e, no final do capítulo, eles abordam as relações entre esses dois territórios, entretanto, essas são listadas com ênfase à dimensão econômica, pois, para eles

[...] quando os habitantes do campo precisam de determinados bens e serviços, eles procuram a cidade. Ao mesmo tempo, a cidade não viveria sem o campo por que precisa dele para se abastecer de uma série de produtos, como alimentos, matérias-primas, energia etc.(MOREIRA; SENE, 200, p.94).

O território do camponês, principalmente o do alunado do município de Goiás, é construído por e a partir de práticas sociais imbuídas de disputas materiais e imateriais constantes, sendo que, nesse processo, as várias dimensões fazem para da dinâmica que forma esse território. Assim, o livro didático ao tratar apenas da dimensão econômica prioriza um discurso que não revela esse território em sua totalidade. Esse discurso não contribui com um dos

principais objetivos da Geografia, que é, acima de tudo, entender a dinâmica socioespacial, e, a partir disso, questionar e, se for necessário, instigar os sujeitos para a transformação da realidade.

O capítulo 5 é denominado de “A cidade”. As abordagens, nesse capítulo, estão muito ligadas à cidadania. Nessa perspectiva, os autores abordam, primeiramente, os principais problemas de uma cidade para, posteriormente, abordar os serviços públicos e os impostos.

Também, nesse capítulo, os autores insistem na cidade como espaço hegemônico da prestação de serviços, assim, eles declararam “[...] a cidade tem características próprias, que a distingue da zona rural. Todas as cidades oferecem serviços, que são utilizados por seus habitantes e pelos habitantes da zona rural do município” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 97). Enfim, percebe-se uma cristalização em prol da hierarquia cidade campo.

No capítulo 6, titulado de “O campo”, chama-nos a atenção nesse capítulo o fato dos autores problematizarem o Campo com imagens, assim, logo no início do capítulo, os autores apresentam fotos (Figura 13) com a produção em duas propriedades, e solicitam aos alunos que apontem e expliquem as diferenças entre elas.

Figura 13 - Colheita manual e mecanizada



Fonte: MOREIRA; SENE, 2008, p.28.

Os autores, ao falar das propriedades rurais, enfocam o tamanho da propriedade, o tipo de produção, utilização de mão de obra e nível de tecnificação, ou seja, os autores dão ênfase à dimensão econômica.

Por que os autores, ao longo de todo o livro, dão ênfase exageradas à produção agrícola? Por que o campo é apresentado com ênfase nessa dimensão? Verifica-se que há uma dificuldade, por parte dos autores, em tratar a dimensão sociocultural nas abordagens dos temas, fato que também foi observado e destacado no PNLD de 2008.

As abordagens ligadas à Geografia agrícola fazem parte dos discursos da Geografia nas primeiras décadas do século XX. Pautada por um discurso geoeconômico, era muito comum a caracterização das paisagens a partir da produção agropecuária, percebe-se que, como a base da economia do país, no início do século XX, ainda era agrária, esse tema polarizava os estudos de Geografia nesse momento. Essa tendência ainda está muito presente nos discursos dos livros didáticos aqui analisados, fato preocupante, pois limita as análises e centraliza o debate ligado ao campo ao enfatizar essa dimensão.

Ao fazer uma distinção entre agricultura moderna e agricultura tradicional, os autores discorrem que

Nas propriedades onde se pratica a agricultura tradicional, o agricultor não tem dinheiro para investir em sementes selecionadas, correção dos solos e equipamentos; por isso sua produtividade é pequena e depende mais da natureza. Se, por exemplo, ele não pode comprar adubo para aumentar a fertilidade do solo, tende a ter um rendimento menor (MOREIRA E SENE, 2008, p.113).

Essa abordagem, com ênfase ao rendimento e produtividade, parte de uma análise de cunho capitalista. É o pensamento do capitalismo agrário, que só consegue ver a propriedade como espaço de rendimentos e produtividade. Além disso, esse pensamento acirra ainda mais o pensamento dual, que coloca o território do camponês como símbolo do atrasado e o do grande produtor capitalista como moderno e o único viável no campo.

Outro tema abordado são os assentamentos rurais, os autores enfocam a política agrícola e a reforma agrária, assim, os autores problematizam a desapropriação e a função social da terra. Também, as ligas camponesas e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra são ressaltadas para as

abordagens ligadas à luta pela terra no Brasil. Os conflitos e mortes na luta pela terra também são lembrados.

Como já nos referimos anteriormente esse tema é relevante, pois esses alunos camponeses do município de Goiás são oriundos da luta pela terra. Então, caberá ao professor valer-se desse momento para suscitar a memória coletiva dos alunos sobre esse processo, para, assim, listar os elementos que estão ligados ao processo de territorialização desses camponeses. Levantar esses elementos que caracterizam essa territorialização é importante para a valorização da identidade territorial camponesa, pois caracterizam a identidade desses alunos.

No capítulo 7, denominado de “A produção industrial em nosso dia a dia”, os autores trazem o conceito de indústria, o de bens de consumo duráveis e não duráveis. Posteriormente, eles abordam também a indústria no espaço, assim como as etapas de produção industrial e finalizam explicando a influência da indústria sobre o espaço de sua instalação.

Nesse capítulo, o campo é apenas citado para destacar os elementos não industrializados. Ainda, as abordagens dos conteúdos partem da cidade, salientando os diversos serviços e atividades que a mesma possui e que são necessárias para as indústrias. Dessa forma, os autores apontam que “esses elementos não estão disponíveis em todos os lugares, nem na mesma quantidade e qualidade eles se concentram principalmente nas cidades ou em torno delas” (MOREIRA; SENE, 2008, p.134). Essa é uma visão que coloca a cidade como território hegemônico, logo, faz-se necessária uma abordagem totalizante que demonstre a inter-relação entre o campo e a cidade.

“A natureza como recurso” é o título do **capítulo 8**. Nesse capítulo os autores destacam os produtos naturais renováveis e não renováveis, enumerando conceitos e exemplos. O capítulo é encerrado com o tema lixo como matéria prima para a produção. Enfim, percebe-se que as poucas menções de elementos que caracterizam o campo foram praticamente o destaque para os produtos agropecuário para exemplificar os produtos renováveis.

No capítulo 9 denominado de “Ser consumidor” é tratado basicamente sobre o consumismo em suas diversas culturas enfatizando o que é considerado o necessário e o que é supérfluo, também e destacado os direitos dos

consumidores, além de uma breve reflexão sobre o Código do Consumidor no Brasil. Observamos que não houve qualquer menção ao campo nesse capítulo, o que se percebeu foram elementos que podem caracterizar a cidade, assim como imagens somente do meio urbano.

Na seção a seguir, analisaremos o volume indicado para a 6ª série/anos finais do ensino fundamental.

Trilhas da Geografia: o passado e o presente na geografia - volume indicado para a 6ª série/anos finais do ensino fundamental

Nesse volume da coleção, as categorias e/ou conceitos que mais se destacam são: lugar, paisagem e região. Percebe-se, também, que e “zona rural” e “campo” são os termos mais utilizados pelos autores para designar o Campo.

Ressalta-se, também, que o campo é constantemente lembrado por meio da produção agrícola e da mecanização no campo, ou seja, é dimensão econômica a eleita pelos autores para caracterizar o campo. Durante todo livro algumas figuras representam, de alguma forma, o Campo, estas, por muitas vezes, são fotografias que ilustram a produção agropecuária (pag. 74-80)

Assim, o **capítulo 1** é denominado de “A história dos lugares”. Partindo de um foco analítico que parte de conteúdos que enfocam a cidade, os autores relataram a transformações da paisagem, exemplificando esse fato, em várias cidades, nesse processo, eles destacam que a paisagem acumula construções de diferentes idades e que os tempos se materializam na paisagem. Por fim, observa-se que o campo não foi, em momento algum, destacado para exemplificar esses elementos da paisagem, a cidade foi a eleita para a realização dessas análises.

“O planeta terra em movimento” é o título do **capítulo 2**. Nesse momento, os autores enfocam os estudos ligados à Geografia física, assim, eles destacam o tempo geológico, a história geológica da terra, a estrutura da terra, as placas tectônicas e, por fim, os terremotos, vulcões e a tsunami, apontando as consequências das ações desses fenômenos nas cidades. Nesse processo, eles explicam que “quando pensamos em vulcões, logo vem à mente a ideia de destruição, com cidades soterradas, pessoas mortas e a população

desabrigada”(MOREIRA; SENE, 2008, p. 40), ainda, “Em dezembro de 2004 ocorreu um enorme tsunami no Oceano Índico, provocando a morte de mais de 200 mil pessoas e a devastação total de cidades, estradas, pontes e muitas outras edificações” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 41)

Percebe-se, assim, que os autores enfocam a cidade para exemplificar a ação desses fenômenos, enfim, nesse capítulo, a abordagem, em suas análises, prioriza a cidade, pois, em todo o capítulo, não foi citado o campo.

No **capítulo 3**, cujo título é “Cartografia: o avanço da técnica de produzir mapas”, os autores abordaram a cartografia enquanto técnica sem priorizar espaços específicos, assim, eles apontam os mapas e sua evolução, a função das coordenadas geográfica, das escalas e do GPS. Não há qualquer menção ao campo.

O **capítulo 4**, com o título de “A evolução histórica das técnicas de produção”, os autores, com foco de análise na cidade, traçam uma evolução do processo de produção artesanal até ao processo de produção industrial, assim eles ressaltam as primeiras fábricas no mundo e no Brasil, a urbanização brasileira impulsionada pela industrialização, e, por fim, eles destacam as novas fontes de energia como o petróleo e a eletricidade, e finalizam com a robotização na indústria e suas consequências.

Os poucos momentos em que os autores se referem a algum elemento ligado ao campo são para enfatizar, de forma tímida, a agricultura como principal setor da economia do Brasil em 1930, e as exportações agrícolas brasileiras nesse mesmo período, enfim, deram ênfase à dimensão econômica.

No **capítulo 5**, titulado de “A produção agrícola”, os autores abordam a evolução da produção agrícola e da pecuária, ressaltando a mecanização agrícola, a atuação do homem sobre a natureza para aumentar a produção agropecuária, as técnicas de produção, e, por fim, os efeitos sociais da modernização da agricultura. Esse é o único capítulo, neste volume, que teve como foco, elementos que caracterizam o campo, entretanto, como já observamos no título desse capítulo, ele está totalmente voltado para a produção agrícola, enfocando as transformações, a partir da mecanização, e os efeitos sociais advindos da não mecanização da agricultura, ausência que, para os autores, tem como consequência “[...] uma produção pequena, com produtividade

muito inferior à das regiões agrícolas que utilizam técnicas modernas” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 80).

Também, o êxodo rural, cujo tema é de extrema importância no Brasil, é retratado em um só parágrafo, que informa:

No Brasil, principalmente entre 1970, houve uma modernização em áreas agrícolas que utilizavam técnicas tradicionais. Nessa mesma época, aumentou a concentração de terras, ou seja, as grandes propriedades ficaram ainda maiores e muitos pequenos agricultores perderam suas propriedades. Alguns deles mudaram-se para lugares mais distantes na própria zona rural, mas a maioria foi para as cidades (MOREIRA; SENE, 2008, p.81).

Enfim, esse também é mais um capítulo cuja abordagem está alicerçada sobre o viés econômico, priorizando um debate que exalta a produção agrícola capitalista em larga escala, ao apresentá-la como o único modelo e produção viável para o Brasil.

O crescimento demográfico e a pluralidade cultural são o título **do capítulo 6**. Os autores discorreram sobre o crescimento da população, de modo geral para depois salientar esse fato no Brasil. Posteriormente, os autores apresentam a pluralidade cultural que compõe o Brasil, destacando a língua e a religião. Nesse capítulo, os autores não incluem, nos conteúdos, qualquer menção ao campo, mas destacam a cidade nesse contexto, e apontam que “De maneira geral, nas cidades erguidas no Brasil pelos portugueses e outros povos cristãos que vieram para cá, a primeira obra construída era um igreja; a cidade crescia ao redor dela” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 94).

No **capítulo 7**, titulado de, “A organização do espaço e as cidades brasileiras”, verifica-se que os debates são construídos a partir da cidade. Assim, nesse capítulo, os autores iniciam o debate, ressaltando as principais características na divisão política do território brasileiro, enfatizando elementos políticos do município, das unidades de conservação, e das terras indígenas. Outro tema abordado e, a infraestrutura e a rede urbana, nesse momento a cidade é o foco das análises apresentadas, então, os autores relacionam os elementos que constituem e caracterizam as grandes cidades, assim como as suas transformações no tempo e no espaço.

Já, nos **capítulos 8 a 12**, os autores estabelecem uma apresentação e análise das principais características das regiões Sudeste (capítulo 8), Nordeste (capítulo 9), Sul (capítulo 10), Norte (capítulo 11) e Centro Oeste (capítulo 12). Em todos estes capítulos, percebe-se que os autores apontam, de modo geral, as características das formas de ocupação dessas regiões, a industrialização, os aspectos naturais, sendo que modos de vida, população, dentre outros poucos elementos que variam nesses capítulos.

No **capítulo 8**, observa-se que as abordagens estão centradas na cidade, assim é esse território que aparece nas análises com mais frequência. Nesse sentido, vários trechos – nas páginas: 118 e 125- do livro aparecem menções à cidade, já o campo é destacado a partir da produção agropecuária, assim, para os autores, “Na região centro-sul encontra-se a maior concentração de indústrias, uma rede de cidades mais densa e interligada, a agropecuária dinâmica e o setor de serviços mais variado” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 118).

Também, ao discutir os modos de vida, os autores descrevem o campo como um território em extinção, pois, para eles, “Com a urbanização, esse modo de vida – dos chamados caipiras- está acabando” (MOREIRA; SENE, 2008, p.132). Ainda, os autores apresentam um texto titulado de O Jeito de Viver, de José Pedro de Oliveira, nesse texto, conforme a figura 14, o modo de vida no campo é apresentado a partir das diversas atividades econômicas nesse território. É a vida no campo determinada pelas atividades, econômicas, além do fato do destaque dado por esses autores, de que a vida no campo é muito dura. Nota-se, também, que é o território do camponês que está sendo retratado.

Nesse diapasão, parece-nos que o modo de vida no campo passa por um processo de discriminação. Dessa forma, um dos princípios que balizam a avaliação do livro didático parece ter sido esquecido pelos autores, quais sejam:

As coleções não podem conter preconceitos de origem, etnia, gênero, religião, ideologia, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Não só os textos, mas também as representações gráficas como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para compreender os conteúdos geográficos devem ser isentos de preconceitos (HESPANHOL, 2006, p.79).

Figura 14 - O jeito de viver



Fonte: MOREIRA; SENE, 2008, p. 133

No capítulo 9, o campo comparece de forma tímida, a partir da agropecuária salientada como um dos principais fatores que estimularam a ocupação da região Nordeste. Nesse processo, os autores destacaram o cultivo da cana, do algodão e a criação de gado.

Também, no capítulo 10, que é tratada a região Sul, em que o campo é pouco enfatizado pela agricultura e pecuária, assim, os autores apontam as transformações econômicas e sociais em função da modernização da agropecuária, assim como a migração e o êxodo rural em função desse processo.

No **capítulo 11**, as únicas menções a elementos que caracterizam o Campo estão ligadas a dimensão econômica, destacando a agricultura como um dos principais motivos para o desmatamento.

Já no **capítulo 12**, o campo é destacado por meio da pecuária, apontada como principal atividade econômica no início do século XX. Também, como elemento que caracteriza a dimensão econômica do campo a agricultura é referida como uma atividade que se expandiu a partir da construção das rodovias de integração. Quando tratada população, os autores expõem, com base na classificação do IBGE, que “a região Centro-oeste tem a segunda maior taxa de população urbana do país, sendo a primeira a região Sudeste” (MOREIRA; SENE, 2008.p 185).

Por fim, no **capítulo 13**, denominado de “aspectos físicos do território brasileiro”, os autores apresentam as principais características físicas (altitude, clima, vegetação, hidrografia) do Brasil. Sendo que o campo, com seus atributos não foram citados.

Na próxima seção, ater-nos-emos à análise específica do volume indicado para a 7ª série/anos finais do ensino fundamental

Trilhas da Geografia: espaço geográfico e cidadania - volume indicado para a 7ª série/anos finais do ensino fundamental

Nesse volume, as categorias e/ou conceitos que mais se destacam são: espaço e natureza. Percebe-se, também, que a “zona rural” é o termo mais utilizado pelos autores para designar o campo. Nesse volume, as menções aos elementos que caracterizam o campo são cada vez mais raras, as poucas referências são atribuídas à dimensão econômica, destacando a produção agropecuária no campo. Nesse contexto, percebe-se que os autores priorizaram as análises ligadas ao campo, no capítulo 7 e 8, sendo que o 8 está totalmente voltado para essa abordagem. Nos capítulos 2 e 3, não há alusão, sendo que, as abordagens, nesses capítulos, registraram as análises dos fenômenos com ênfase na cidade.

Já nos **capítulos 1, 5 e 6**, as análises são realizadas de forma tímida ligadas a elementos que caracterizam o campo. Nesse contexto, nota-se que

estas estão em parágrafos curtos –de 3 a 4 linhas- apontando fatos decorrentes do êxodo rural -capítulo 1, p.18 e capítulo 5, p. 76 e 80-, mecanização da produção agrícola, -capítulo 1, p.24-, aração da terra -no capítulo 6, p.88-, e das queimadas na agricultura – no capítulo 6, p. 92.

O **capítulo 7** é titulado de “Indústria e sociedade”. Os tipos de indústria são classificados em extrativas e de transformação, ainda são apresentadas as principais características do parque industrial brasileiro, as atividades econômicas do PIB, assim como os aspectos que marcam a integração do campo com a indústria. Ainda a educação e o mercado de trabalho são temas também abordados nesse capítulo.

Para Moreira e Sene (2008, p. 119), a “industrialização da produção agrícola torna o Campo e a cidade cada vez mais integrados, a tal ponto que não se deve mais analisá-los como realidades separadas”, no entanto, percebe-se que os autores, ao discorrer sobre o PIB, destacam que: “de maneira geral, quanto mais desenvolvida a economia de um país, menor é a participação da agricultura e maior a participação do setor de serviços na composição do PIB” (MOREIRA; SENE, 2008, p.116). Essa afirmativa coloca a agricultura como um elemento negativo para o desenvolvimento econômico de um país. A ideia de não fazer a dicotomia entre campo e cidade e, também, de interdependência perde espaço para a sobreposição de elementos que caracterizam a cidade sobre os que caracterizam o campo.

Também, nesse, capítulo elementos que caracterizam o campo, como a produção agrícola, são apontados para enfatizar a complexa estrutura industrial que demanda uma agricultura altamente mecanizada.

“Brasil: espaço agrário e problemas socioambientais” é o título do **capítulo 8**. Nesse capítulo, são apresentados as principais características da distribuição e do uso das terras, o perfil do trabalhador agrícola, um breve debate sobre a reforma agrária, a agropecuária e os impactos ambientais ligados a essa atividade, a expansão da fronteira agrícola, e, por fim a produção de alimentos no espaço agrário.

Chama-nos a atenção o fato de os autores darem ênfase à dimensão econômica, assim, eles iniciam esse capítulo discutindo as principais características econômicas dos pequenos produtores, e para eles, “esses

pequenos proprietários têm, em sua maioria, condições de vida muito precárias” (MOREIRA; SENE, 2008, p.123). Desse modo, falando dos minifúndios, os autores destacam que, “para quem vive de atividades agrícolas, essa área é muito pequena e geralmente não permite que os rendimentos obtidos proporcionem condições dignas de moradia, alimentação, saúde, educação, vestuário e lazer” (MOREIRA; SENE, 2008, p.122). Eles enfatizam, novamente, dimensão econômica, devemos lembrar, ainda que a ausência de todos esses elementos básicos para a sobrevivência do camponês não pode ser atribuída apenas ao baixo rendimento de sua propriedade. Devemos estar ciente de que a dimensão política também está ligada a este fato, pois educação, saúde, e lazer são direitos sociais que devem ser assegurados pelo Estado. Nesse processo, a própria Constituição Federal de 1988 traz isso em seu artigo 6º.

Nos capítulos **9, 10 e 11**, o campo aparece associado à produção agrícola, assim, no capítulo 9, que trata dos meios de transporte e da organização do espaço geográfico, é ressaltado, em um parágrafo, o papel dos meios de transporte para o escoamento de insumos para a agropecuária, assim como o escoamento da produção agrícola. Já no capítulo 10, titulado de “O continente americano: aspectos físicos e históricos”, nota-se que a agricultura é citada para destacar práticas agrícolas tradicionais e sofisticadas realizadas pelas comunidades pre-colombianas na América. Nesse contexto, os autores explicam que os astecas “[...] podiam contar com grandes obras de irrigação (diques e canais) necessárias à prática de clima árido” (MOREIRA; SENE, 2008, p. 161).

Por fim, seguindo o mesmo viés econômico, os autores citam a agricultura mediante poucas abordagens da *plantation* no continente americano.

No **capítulo 11**, cujas abordagens também estão ligadas ao continente americano, com relevo no comércio e nos blocos econômicos, os elementos ligados ao campo dão ênfase à dimensão econômica, assim a produção agrícola aparece rapidamente para exemplificar os produtos primários, quando os autores referem-se o comércio de mercadorias.

Na próxima seção, apresentaremos as análises específicas do volume indicado para a 8ª série/anos finais do ensino fundamental

Trilhas da Geografia: espaço geográfico e globalização - volume indicado para a 8ª série/anos finais do ensino fundamental

Nesse volume, *indicado para a 8ª série/anos finais do ensino fundamental*, as categorias e/ou conceito que mais se destacam é espaço. As alusões aos elementos que caracterizam o campo são cada vez mais raras. Não existem capítulos ou subcapítulos cujos títulos estejam ligados ao Campo, e as poucas menções existentes são atribuídas à dimensão econômica.

Nesse contexto, verifica-se que os autores priorizaram as análises dos fenômenos com ênfase na geopolítica, a partir da geo-história, sendo que os recortes para apresentar os conteúdos são globais, com poucos recortes locais. Nesse volume, percebemos, também, que a cidade, ao contrário do campo, é enfatizada em quase todos os capítulos, além de compor o debate de todo o capítulo 6, titulado de “As cidades globais e os tecnopolos”.

Os elementos que caracterizam o campo foram citados de forma breve, isso pode ser observado nos capítulos 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 11. Nesse contexto, percebe-se que estes estão em parágrafos curtos –de 3 a 4 linhas- apontando fatos decorrentes dos cercamentos de terras na Inglaterra -no capítulo 1, p.16-, países de economia essencialmente agrícola, -no capítulo 4, p.85, capítulo 10, p. 200-, produção agrícola -nos capítulos 5, 8, 9 e 10, nas páginas, 20,104, 165, 175 respectivamente-, fluxo de pessoas do campo para a cidade –no capítulo 6, p. 110-, agricultura moderna -no capítulo 9, p. 185-, países com população predominantemente rural – nos capítulos 10 e 11 nas páginas 196 e 217.

Enfim, observa-se que, nesse volume, há uma priorização para a dimensão econômica ligada ao campo.

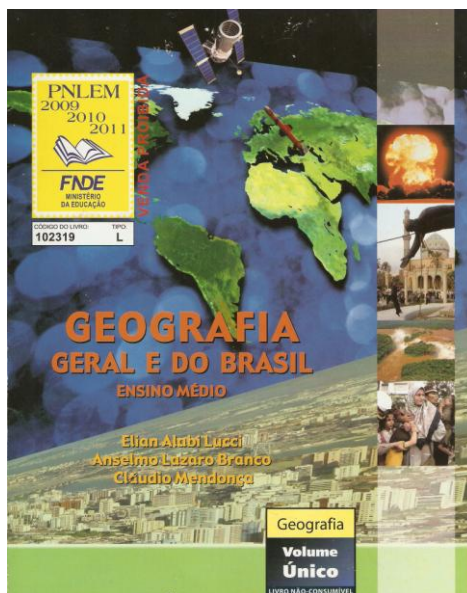
10.3 Análise geral do volume único Geografia Geral e do Brasil (ensino médio): uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa

O volume único Geografia Geral e do Brasil, adotado pelo Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, situado no meio urbano do município de Goiás, mas que recebe alunos do campo, no ano 2009 até 2011, é de autoria de Elian Alabi Lucci,

Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça, é composto de um volume único, voltado para o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Esse volume é composto por 7 unidades, contendo 25 capítulos. No total, são 400 páginas, sendo o volume todo dividido em 391 páginas para a abordagem dos conteúdos, e, 8 páginas destinadas ao caderno de atividades, contendo questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse volume foi editado pela editora Saraiva no ano de 2010.

A capa é constituída por encadernação tipo brochura. As cores escolhidas para comporem esse livro foram, predominantemente, o azul e o verde, sendo que, várias figuras associadas a acontecimentos, em diversos espaços, o compõem. (Figura 15). Das 15 obras didáticas analisadas, e aprovadas pelo PNLEM de 2009, constatamos que essa é uma das 11 que foi apresentada como volume único.

Figura 15 - Capa do livro Geografia Geral e do Brasil



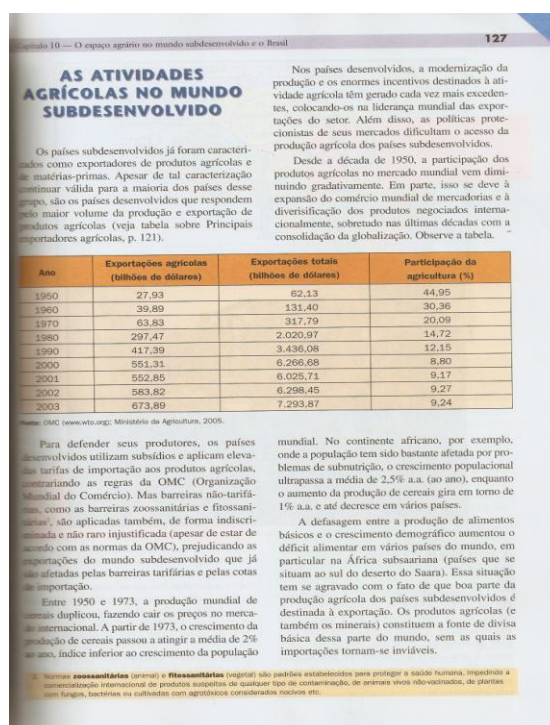
Fonte: Lucci; Branco; Mendonça, 2010, capa.

Ainda, o papel utilizado é de boa qualidade, permitindo, assim, boa legibilidade. Os conteúdos estão distribuídos em unidades, obedecendo a uma hierarquização lógica em seus capítulos e subcapítulos. O sumário está bem organizado, propiciando a rápida localização das unidades por meio de

diferenciação das cores das mesmas. A diagramação dos textos e imagens está bem elaborada, o tamanho das letras é adequado e não há erros de impressão.

As fotografias e demais ilustrações, normalmente, estão dispostas de maneira a propiciar o descanso visual, porém as ilustrações impõem, em alguns momentos, a ausência de indicação das fontes, e também concordamos em que, conforme demonstramos na figura 16, “[...] as ilustrações às vezes rompem a continuidade do texto, devido à disposição horizontal, que ocupa parte significativa da página. A situação exige mais atenção do aluno/leitor na continuidade da argumentação” (BRASIL, MEC, PNLEM, 2009, p. 62).

Figura 16 – Ilustração em disposição horizontal



Fonte: Lucci; Branco; Mendonça, 2010, p. 127

Em cada unidade, foram utilizadas cores diferentes facilitando o seu manuseio. As referências, ao final do volume, possuem dados suficientes para uma possível localização das obras utilizadas pelos autores. Outro fato visível é que os autores não inseriram figuras em todas as páginas, assim, é notório que, no livro, a linguagem predominante é a escrita.

Ainda os conteúdos abordados são:

Unidade 1 - A formação do mundo atual – Geopolítica e economia

- Capítulo 1. A Geografia e as guerras mundiais;
- Capítulo 2. A geopolítica na guerra fria;
- Capítulo 3. A economia mundial e a globalização;
- Capítulo 4. O Brasil no mundo globalizado;
- Capítulo 5. A geopolítica no mundo atual.

Unidade 2 - Espaço, produção e tecnologia

- Capítulo 6. Indústria e transformação do espaço geográfico;
- Capítulo 7. Indústria e globalização;
- Capítulo 8. A indústria no Brasil;
- Capítulo 9. Tendências da agricultura mundial e políticas agrícolas no mundo desenvolvido;
- Capítulo 10. O espaço agrário no mundo subdesenvolvido e no Brasil.

Unidade 3 - Energia – Geopolítica e economia

- Capítulo 11. A infra-estrutura energética no mundo;
- Capítulo 12. As fontes alternativas e a energia no Brasil.

Unidade 4 - Espaço e sociedade

- Capítulo 13. Crescimento populacional no mundo e no Brasil;
- Capítulo 14. Economia e sociedade;
- Capítulo 15. Povos em movimento;
- Capítulo 16. Etnia e modernidade no mundo e no Brasil;
- Capítulo 17. Conflitos étnico-nacionalistas e separatismo.

Unidade 5 - Espaço geográfico e urbanização

- Capítulo 18. A urbanização mundial;
- Capítulo 19. Urbanização no Brasil.

Unidade 6 - Natureza, sociedade e questão ambiental

- Capítulo 20. Questão ambiental e desenvolvimento sustentável;
- Capítulo 21. A Terra – dinâmica, estrutura, forma e atividades humanas;
- Capítulo 22. Dinâmica climática e paisagens vegetais no mundo e no Brasil;
- Capítulo 23. Água – aproveitamento, geopolítica e conservação.

Unidade 7 - Sistemas de localização e representação cartográfica

- Capítulo 24. Sistemas de localização cartográfica e fusos horários;
- Capítulo 25. A representação do espaço geográfico.

Analisando o sumário verifica-se que o capítulo 9 e 10 são os que mais dão ênfase a abordagens ligadas ao campo. Sendo que os demais capítulos das outras unidades raramente apresentam menções que abranjam elementos que caracterizam o campo. Ainda, na análise pormenorizada do livro, percebemos que, com exceção do capítulo 9 e 10, não havia subcapítulos ligados ao campo.

Ainda, percebemos que os autores adotaram um padrão único para compor a organização das unidades. Nesse contexto, observamos que:

- ✚ os autores iniciam os módulos com uma problematização do conteúdo. Essa seção, geralmente apresenta um texto ou uma

figura, como as charges, assim, os autores intitulam esse momento de “*Discussão e reflexão*”;

- ✚ existem seções com informações complementares em cada módulo titulado de “Leitura e discussão”;
- ✚ todos os módulos possuem atividades denominadas de “*questões de compreensão e análise*”, que, em vários momentos, partem de textos e imagens para propor uma leitura do fenômeno apresentado;
- ✚ algumas palavras que podem oferecer dificuldade são acompanhadas de uma explicação no final da página onde aparecem;
- ✚ está acompanhado de caderno de atividade com questões ligadas ao vestibular e ao ENEM no final do volume.

As atividades e exercícios são, basicamente, propostos a partir de, propagandas, fotos, desenhos, charges, textos, tabelas, letras de músicas e mapas, buscando estimular habilidades e competências cognitivas ligadas ao saber geográfico.

Nesse contexto, no próximo subcapítulo faremos, a apresentação da avaliação específica do volume único Geografia Geral e do Brasil.

10.4 Avaliação específica do volume único Geografia Geral e do Brasil (ensino médio): uma busca por perspectivas teóricas para a valorização da identidade territorial camponesa

Diferente do que percebemos na coleção voltada para as séries/anos finais do ensino fundamental Construindo Consciências, nesse volume único direcionado ao ensino médio, não há uma frequência de elementos que remetam ao campo, ou seja, vários capítulos sequer apresentam qualquer menção ao campo. Assim, apesar de realizarmos uma leitura pormenorizada de todo o volume, optamos por fazer uma apresentação das abordagens apenas dos capítulos, que, de fato, inseriram abordagens ligadas a esses elementos.

Nessa perspectiva, no referido volume, existem dois capítulos que priorizaram abordagem ligada ao Campo, sendo o capítulo 9 e 10, da Unidade 2,

titulados de; 1) Tendências da agricultura mundial e políticas agrícolas no mundo subdesenvolvido; 2) O espaço agrário no mundo desenvolvido.

A categoria de análise que norteou quase todos os capítulos foi espaço, com recorte teórico ligado à categoria território e sociedade, assim, concordamos em que nesse volume

Os pressupostos teórico-metodológicos estão pautados pela compreensão do território como relação de poder, no contexto de uma Geografia Crítica marcada pela dimensão política de leitura da construção e da dinâmica do mundo contemporâneo (BRASIL. MEC, PNLEM, 2009, p. 60).

Ainda, analisando os capítulos 9 e 10, percebemos que os termos utilizados para designar o campo no volume, foram, *área rural*, *meio rural* e *espaço rural*. Isso está posto nas páginas 131 e 132. Às vezes, para designar as atividades agrícolas, que são desenvolvidas em determinados territórios, os autores adotam o termo *espaço agrícola*, demonstrando uma diferenciação entre espaço agrícola e espaço agrário, sem, apresentar explicitamente a diferenciação desses termos. De modo geral, confirma-se que os autores não têm uma preocupação em adotar um termo específico, assim como não apresentam uma preocupação em defini-lo.

O campo, nesse volume, foi representado, majoritariamente, por meio de abordagem ligada à agricultura. Destaca-se que, como já pontuou Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira (2001), que os estudos geográficos que priorizavam a agricultura estiveram sempre presentes na Geografia, no entanto, essa se fez mais presente, segundo e autora, nas décadas de 1930 a 1940, uma vez que, naquela época, “A hegemonia da agricultura fez com que não houvesse necessidade de definir um campo de estudo específico. O papel prioritário desempenhado pela atividade agrícola, no período, colocou-a como temática principal dos trabalhos” (FERREIRA, 2001, p. 43). Entretanto percebe-se que essa abordagem enfocava, sobretudo, a Geografia agrícola em detrimento de uma abordagem mais totalizante, em que os aspectos sociais e culturais também poderiam ser tratados.

Também, considerando a importância que as ilustrações possuem no processo de ensino aprendizagem, chamam atenção as oito fotografias de grandes produções agrícolas e das técnicas ditas modernas (Figura, 17), além de mapas, apontando as áreas de produção agrícola no Brasil, bem como os

esquemas com a distribuição do rebanho bovino e a espacialização da agropecuária nos mapas. Já as imagens que destacam temas ligados aos aspectos sociais no campo ficaram reduzidas a apenas três fotografias.

Figura 17 – Colheita de trigo mecanizada, no Estado de Oregon, EUA



Colheita de trigo, mecanizada, no estado de Oregon, EUA, em 1999. Paisagens com características semelhantes foram formadas em alguns países subdesenvolvidos, em decorrência da Revolução Verde.

Fonte: Lucci; Branco; Mendonça, 2010, p. 117

Enfim, nesses capítulos, há uma tendência para as abordagens que enfocam a produção agropecuária, com recorte mundial, e, em alguns momentos, priorizou-se essa abordagem, voltada para esse tema no Brasil.

Partido, então, para uma breve apresentação dos capítulos, destaca-se que, no capítulo 9, titulado de “Tendências da agricultura mundial e políticas agrícolas no mundo subdesenvolvido”, percebe-se que os autores priorizaram o resgate histórico da agricultura no mundo enfatizando temas como a revolução agrícola, a revolução verde, para assinalar as transformações no modo de produção agropecuária, também a biotecnologia, a agricultura orgânica, assim como o papel da política agrícola na produção de gêneros agrícolas em alguns países como Japão e Estados Unidos, além da União Europeia. Nesse momento, a Geografia agrícola foi priorizada, sendo que a transformação do modo de produção da agricultura foi o tema central.

Nesse contexto, verifica-se que, em alguns momentos, os autores destacam, de forma tímida, as consequências da revolução verde, mas sem se

aprofundar nos impactos sociais que acarretaram essa fase. Assim, eles explicam que:

Nos países subdesenvolvidos, a Revolução Verde aumentou a distância entre grandes agricultores, que tiveram acesso ao 'pacote tecnológico', e os pequenos agricultores, que não tiveram condições de competir com os novos parâmetros de produtividade (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2010, p.117).

Apontam, brevemente, também alternativas para além do modo de produção convencional, destacando a agricultura orgânica em metade de uma página. Para os autores a agricultura orgânica pode “[...] contribuir para a redução dos danos causados aos ecossistemas [...]”. Posteriormente, os autores enfatizam as políticas agrícolas no mundo, relatando os impactos dos subsídios voltados para a produção agrícola nos países desenvolvidos e as consequências disso para os países subdesenvolvidos.

Analisando esse capítulo, observa-se que os autores, ao priorizar uma abordagem ligada à agricultura, deixam de enfatizar o espaço de forma totalizante, em detrimento de uma abordagem ligada às atividades agropecuárias desenvolvidas sobre o espaço, logo, não há uma caracterização do campo, mas, sim, de atividades desenvolvidas sobre o campo.

Também, fica claro que a ênfase das abordagens tende para a dimensão econômica e política. Assim, por esse motivo, não há uma caracterização do camponês, não há um debate pautado na dimensão cultural, nos impactos ou implicações que esses acontecimentos ou ações trazem para o território, trazem para o homem. Logo, não há qualquer abertura para trabalhar a identidade territorial camponesa. Nesse contexto, nota-se que analisar essa dimensão caberá ao professor, que deve ter também como objetivo de ensino enfatizar a dimensão social em sua práxis.

Já no capítulo 10, titulado de “O espaço no mundo subdesenvolvido e no Brasil”, os autores abordam, primeiramente, as atividades agrícolas no mundo subdesenvolvido, com ênfase aos estudos econômicos; posteriormente, a questão agrícola na África toma os debates, mas, nesse momento, os autores se limitam aos problemas ligados à pouca produção de gêneros de subsistência, ou seja, eles retomam a abordagem cujo foco é a produção agrícola, assim eles informam que:

Chá, cacau, café, algodão, borracha natural, amendoim, frutas tropicais etc. constituem a base da produção de muitos países subdesenvolvidos que, de maneira geral, dependem da importação dos cereais do mundo desenvolvido para alimentar a população (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2010, p. 129).

A agricultura de jardinagem, também, é outra abordagem desse capítulo, com ênfase nas técnicas utilizadas nesse tipo de produção.

A questão agrária na América Latina, a estrutura fundiária, a reforma agrária e a luta pela terra, também são temas tratados nesse capítulo. Nesse momento, percebemos certa referência ao campo, numa abordagem que visualiza as relações sociais que formam e caracterizam o campo. Assim, os autores trazem um panorama histórico da questão agrária na América Latina.

Ainda, a estrutura fundiária é abordada com ênfase nas experiências fracassadas de reforma agrária no México e na Bolívia, o que é preocupante, pois os alunos que estudam no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé, são, em sua maioria, oriundos da luta pela terra, sujeitos cujas famílias lutam para que seja realizada a reforma agrária no Brasil. Logo, essa abordagem unilateral precisa ser desconstruída pelo professor em sala de aula, pois é necessário apontar os pontos positivos desse processo que, no Brasil, ainda está em construção.

A luta pela terra também é abordada numa perspectiva histórica, assim os autores partem das ligas camponesas e destacam a atuação do MST na luta pela terra no Brasil em menos de uma página. Esse tema, apesar da curta passagem nesse capítulo, é de suma importância para trabalhar a identidade territorial camponesa em sala de aula, pois, como já destacamos, a história de vida da maioria dos alunos do colégio supracitado está ligada a esses acontecimentos. Nota-se que, nesse momento, será possível trabalhar com a imaterialidade que constituiu e é constituinte do território do camponês no município de Goiás, pois da fase de acampamento, até a fase de consolidação dos assentamentos, todas as ações e formas utilizadas por esses sujeitos, para conseguir a terra e para conseguir permanecer na terra, marcam e constituem sua identidade com o território, com a terra.

Portanto, abrem-se possibilidades de trabalhar com a memória coletiva de formação dessa identidade, de ressaltar as ações que territorializam esse território, das singularidades que caracterizam esse território como sendo do

campesinato, enfim, abrem-se possibilidades de valorizar a identidade territorial camponesa.

Os autores também destacam o agronegócio. Nesse momento, eles fazem uma abordagem que aponta o agronegócio como sendo a face da modernidade no campo, e, já os trabalhadores no campo -categoria utilizada pelos autores- seriam a face da miséria, e assim eles discorrem sobre a matéria:

A agropecuária no Brasil apresenta duas faces diferentes. Uma – denominada agronegócio (agribusiness) – é a da modernidade e da elevada produtividade, que a coloca entre as mais competitivas do mundo, apesar das barreiras encontradas pelos produtos agrícolas brasileiros. Outra se caracteriza pela miséria dos trabalhadores rurais, que perdem seus empregos e suas terras e tornam-se incapazes de prover a própria subsistência (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2010, p. 133).

Nesse debate, os autores retrataram apenas uma parte da realidade que se apresenta no campo, pois os movimentos de luta pela terra, assim como aqueles camponeses que permanecem no campo, vêm comprovando que o agronegócio não é o único modelo de produção viável no campo.

Também, próprio IBGE vem demonstrando, a partir do último censo agropecuário, a importância que a agricultura familiar camponesa tem na produção de gêneros agrícolas, que são essenciais na alimentação da população brasileira, logo, essa abordagem hierarquizada, que coloca o agronegócio como moderno e o campesinato como a miséria, precisa ser desconstruída na práxis de Geografia em sala de aula, pois, esse debate é paradigmático e como destacou Fernandes e Molina (2004, p. 58) “O paradigma acaba sendo co-gerador do sentimento de realidade. Ao excluir, ele cria um outro sistema de idéias e com isso um outro mundo para que os sujeitos pensem que é este mundo é a única saída”.

Contudo, nesse capítulo, observa-se que o campo é caracterizado pela dualidade que coloca, de um lado o, território do agronegócio e, de outro lado, o território do campesinato empobrecido que luta pela terra.

Quanto às outras unidades, percebem-se poucas referências a elementos que caracterizam ao campo, assim, nota-se que, na unidade 3, por exemplo, no capítulo 12, há referência à agricultura. Nesse momento, os autores destacam o PROALCOOL e a demanda da produção da cana de açúcar no Brasil. Assim,

percebe-se que os autores concentraram as abordagens ligadas ao Campo nos capítulos 10 e 11, enfatizando, nestes, análises que priorizam a dimensão econômica.

Por fim, as análises realizadas nas duas coleções, no volume único, nos permitem algumas breves considerações, tais como:

- ✚ os volumes apresentam-se com boa encadernação e bom padrão de escrita. Os conteúdos são eminentemente textuais e acompanhados de ilustrações como figuras, mapas e gráficos. Em todos os volumes, são apresentadas atividades complementares, que são relacionadas ao conteúdo e instigam a interpretação e análise;
- ✚ nos volumes, não houve uma preocupação em adotar um termo específico para designar o campo, assim como não se apresenta uma preocupação em definir o significado dos diversos termos (meio rural, zona rural, espaço rural) adotados;
- ✚ os volumes priorizaram uma abordagem compartimentada dos conteúdos, sendo que as análises ligadas ao campo estão concentradas em um ou dois capítulos, apenas a coleção Construindo Consciência apresentou outros subtítulos ligados a elementos que compõem o campo;
- ✚ o estudo da Geografia agrícola é priorizada em todos os volumes analisados, entretanto percebe-se uma preocupação maior com a Geografia agrária na coleção Construindo Consciência;
- ✚ é pouca a preocupação com uma abordagem que permita ao aluno dialogar, pensar e construir sua própria criticidade acerca da realidade sociocultural de seu território, por outro lado, exibe uma ênfase para abordagens ligadas à realidade urbana, cabendo ao professor a preocupação com uma práxis que permita aproximar o conteúdo à realidade campesina;
- ✚ os volumes, ao apresentar mais capítulos e subcapítulos ligados à cidade, com análise que priorizam e partem da cidade para exemplificar o dia a dia, fortalecem uma hierarquização entre campo e cidade, colocando o campo em um segundo plano;

- ✚ há uma valorização do trabalho familiar, no entanto observa-se um destaque para a produção agropecuária e não para a vida no campo, Tal abordagem explicita a valorização do campo como um espaço de produção agropecuária, desmerecendo a importância que o campo tem como um território de vida, com seus hábitos, costumes e valores etc..
- ✚ os volumes mencionam a “Reforma Agrária como: “uma necessidade urgente”, na qual é abordada a problemática do latifúndio em detrimento de milhões de famílias camponesas sem terra para cultivar. Fato que leva a conflitos e provoca um caos no campo. Há que se ressaltar a importância ímpar desse tema para o estudo da Geografia com a eleição da categoria camponesa. Primeiro, porque tal abordagem é recente nos livros didáticos de Geografia, e, segundo, porque se pode perceber a importância do campo para a sociedade, e, mais que isso, esse estudo nos diferentes setores da sociedade. Ainda, quando os autores trabalham com a categoria camponês, eles reconhecem a sua existência e resistência no meio capitalista. Também, considerando que esses alunos são assentados, uma abordagem de cunho crítico, que reconheça a relevância da reforma agrária no Brasil, é de suma importância na valorização da identidade territorial camponesa.

Por fim, cabe ressaltar que, apesar das fragilidades encontradas nos livros de Geografia, esses são, muitas vezes, o principal instrumento que auxilia na aprendizagem, além disso, concordamos com os apontamentos nos PCNs sobre tais livros que esclarecem:

Independente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de ensinar geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito-chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural descrito de forma descontextualizada do lugar em que se encontra inserido (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.29-30).

É na práxis que essas lacunas serão suprimidas, com métodos e metodologias voltadas para o ensino de Geografia que valoriza o cotidiano da

comunidade campesina e que desconstrua a ideia dicotômica e hierárquica de cidade e campo. Afinal, como destacou Schaffer (1999, p. 33), “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor”.

Nesse contexto, qual é papel da Geografia para desconstruir, não só as ideias dicotômicas e hierárquicas, mas também a ideia de *continuum de campo e cidade*? Qual é o papel da Geografia escolar para o fortalecimento do campesinato? Para que e para quem esse componente pedagógico vem servindo nas escolas que estão situadas na cidade cujo alunado é eminentemente do campo? Nesse processo, qual deve ser a práxis dos professores de Geografia?

Essas e outras questões ligadas ao papel da Geografia escolar para o fortalecimento do campesinato é o objetivo central desta pesquisa. Nesse diapasão, a tese que desenvolveremos tem como principal preocupação analisar e refletir sobre estas questões, assim como apontar se as teorias da Educação no/do Campo podem dar contribuições para que a Geografia consiga superar essas ideias dicotômicas sobre o campo e cidade.

Nesse contexto, na seção a seguir apresentaremos as principais ações ligadas à Educação no/do Campo no Brasil numa perspectiva de apontar as contribuições teóricas que esse movimento vem construindo e que podem contribuir para uma Geografia escolar cuja perspectiva seja a valorização da identidade territorial camponesa.

A educação do campo é por essência transversal. Ela é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar as sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórias (JESUS, 2004, p. 126).

11 AS AÇÕES DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR COMPROMETIDA COM A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Antes de iniciar este capítulo, é preciso esclarecer que tomamos a educação do campo numa perspectiva paradigmática, pois a expressão Educação do Campo está em disputa. Esta vem sendo apropriada até mesmo por aqueles que não compartilham de seus ideais e vêem, na expressão a oportunidade de ampliar espaço político e abocanhar verbas. Por conseguinte, nosso debate está ligado ao paradigma da educação do campo cujo espaço foi construído pelo campesinato, particularmente por aqueles que estão envolvidos na luta pela terra e pelo desenvolvimento e reestruturação do campo numa perspectiva de igualdade, de vida, de justiça social. Nesse contexto, são as contribuições teóricas e as ações ligadas a esse paradigma que nos levam a pensar na importância desse movimento para a Geografia cuja perspectiva seja a valorização da identidade territorial camponesa.

Pensando, então, na história da educação do campo no Brasil, na década de 1990, tomou impulso o movimento que defendia a educação no/do campo, assim, segundo Fernandes (2006, p.28), “a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. Tal movimento, inicialmente, congregou várias entidades e instituições, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Entretanto concordamos com Munarim (s/d, p.14) que aponta elementos importantes ligados às origens desse movimento, destacando, sobre esse movimento, que

[...] se de um lado, pode ser tratado como algo novo, de outro lado, em essência e no horizonte, o que caracterizaria essa união de perspectivas educacionais seria a concretização, enfim, de uma dimensão conscientizadora da escola rural, já preconizada por alguns poucos “velhos” sujeitos sociais que atuavam no rural nas décadas antecedentes aos “novos movimentos sociais”.

Isso nos leva a afirmar que esse movimento, como outros surgem de um processo de construção de significados, de ideais e apontamentos da necessidade de se pensar a educação para os povos do campo que foram sendo construídos, no Brasil, afinal, nos últimos 50 anos, como já pontuamos neste trabalho, houve experiências e reflexões ligadas à educação para o camponês, como o MEB – Movimento de Educação de Base, e as Escolas Família Agrícola.

Ainda, sobre o movimento de educação do campo, devemos destacar que o MST é um dos principais movimentos que retomou e ressignificou a luta por uma educação do campo, assim, concordamos com Godoy (2009, p. 156), que nos adverte que

O MST, principal protagonista dos últimos anos na luta pela terra, defende o binômio reforma agrária/educação com objetivos claros de proposição de um projeto político de desenvolvimento da nação que possibilite o fim da exploração dos trabalhadores do campo. Por isso mesmo o MST se tornou no principal (mas, não o único) protagonista pedagógico na luta pela educação do campo na sociedade brasileira onde a categoria “coletivo” se faz a raiz das ações formativas do movimento social.

Assim, as várias instituições que vêm atuando nessa luta por uma educação no/do campo têm feito isso por meio de ações imbuídas de ideais, de uma visão de mundo. Essa luta é também paradigmática, são concepções e formas de ver o mundo que estão sendo levantadas e defendidas, então, devemos, nos ater, também, aos sujeitos dessa luta, logo é preciso ressaltar que esse é um movimento que nasce dos propósitos defendidos primeiramente por camponeses ligados à luta pela terra e de pesquisadores ligados a esses movimentos, posteriormente, passou a fazer parte dos objetivos de várias outras instituições e de pesquisadores não orgânicos dos movimentos de luta pela terra, mas que, em sua maioria, se identificaram com o paradigma ligado à educação no/do Campo. Sobre isso, Fernandes e Molina acrescentam que:

A relação com instituições públicas foi ampliada por meio de parcerias com universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões. A criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de nível médio, de nível superior: graduação e pós – graduação proporcionou a elaboração de monografias em diversas áreas do conhecimento. Esses estudos, pesquisas e reflexões contribuíram na construção do paradigma da Educação do Campo (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 66).

O movimento de educação no/do campo, desde a década de 1990 até a atualidade, foi vivificado pela implantação de várias ações ligadas à educação do campo, assim, pretendemos apresentar as principais, que, em nossas análises, possuem apontamentos que podem contribuir para a Geografia escolar numa perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa, concorrendo, assim, para o fortalecimento também do território do campesinato. Logo, não temos a pretensão de enumerar e analisar todas as ações que vêm ocorrendo desde a década de 1990, mas relacionar aquelas que mais podem contribuir para nossos objetivos, tais como as de cunho mais pontuais, como os espaços de mobilização materializados em encontros, seminários, dentre outros, e os de cunho mais duradouro e abrangente, como as legislações (pareceres, regulamentações etc.), programas e políticas.

Para isso, não iremos aglutinar todas essas ações conforme sua natureza, pois estas vêm ocorrendo de forma intercaladas, sendo que os debates dos encontros têm favorecido as ações e os programas voltados para a educação no/do campo, também, as legislações têm sido temas de debates em encontros, seminários, ou seja, estas ações estão também entrelaçadas para pensar, refletir e agir na busca da consolidação de uma educação no/do campo. Assim, nossa perspectiva de organização das ideias nesse capítulo será apontar, a partir de uma linha temporal, as ações que podem colaborar para as reflexões da Geografia escolar numa perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa, então, na próxima seção, ater-nos-emos em um tripé teórico-metodológico, que vem norteando as reflexões ligadas à educação no/do campo, que são os conceitos e as perspectivas de campo, território e educação no/do campo.

11.1 Campo, Território e Educação no/do campo: expressões e conceitos relevantes para a educação dos povos do campo

Entender o conceito de educação do campo, assim como o sentido do conceito de território e de campo, na perspectiva do movimento de educação do campo, é nosso primeiro objetivo neste capítulo, pois estes vêm sendo debatidos e apresentados de forma a subsidiar as reflexões cunhadas pelo paradigma da

educação do campo e podem contribuir para a práxis de uma Geografia escolar que valorize a identidade territorial camponesa.

Assim, antes, devemos retomar o conceito de educação no/do campo a que referimos, anteriormente, neste trabalho. A priori, devemos destacar que o movimento nasce tomando a expressão Por uma Educação Básica do Campo, posteriormente, em 2002, passa a adotar a expressão Por uma Educação do Campo destacando que

Estamos mudando para deixar mais claro em nosso nome que a educação que queremos vai além do final do ensino médio e também dos limites da escola formal. A luta, portanto, continua e cada vez mais intensa alargando horizontes e obtendo conquistas bem substanciais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.7).

Também, Caldart (2002, p.26) argumenta que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Então, a Educação *no* campo expressa um vínculo com a localização do ensino, especificamente, no campo. Já o termo educação *do* campo possibilita a reflexão e a construção da escola do campo, que valoriza a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas, não só da cidade, mas, principalmente, do campo. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 25) explicam, ainda, como tomaram para o movimento a expressão campo:

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.

Nesse contexto, é mister destacar, também, que esse movimento se faz por meio de um paradigma que

[...] compreende igualmente que a relação campo – cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos socioterritoriais desses dois espaços (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 68).

É importante retomar, ainda, os fatores que impulsionaram esse movimento, e poderíamos destacar vários, mas três nos chamam a atenção, sendo o primeiro o descaso com a escolarização destinada ao camponês, o paradigma que colocava o território do camponês como espaço arcaico e atrasado, e, por fim, a urgência de políticas públicas para o desenvolvimento do território do camponês.

Assim, salientam-se as condições da escola situada no campo que

[...] é na maior parte das vezes, uma escola isolada, de difícil acesso, composta por uma única sala de aula e apenas um professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. A má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra (ANDRADE; DI PIERRO, 2004. p. 6).

O segundo motivo a destacar, é a leitura que se fazia do campo e do camponês que era e ainda é:

[...] a concepção de que o campo é o lugar prosaico do atraso, onde vivem os "jecas tatu", um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade atribuída à cidade, como se houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo, um lugar sem futuro. A esta visão estigmatizadora do campo corresponde uma oferta de educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores sem qualificação (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.14).

No entanto, esse movimento vem apontando que “o campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo o espaço da cultura, da produção para a vida”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.84). Caldart, ainda advoga também que

A educação do Campo defende a superação da antinomia rural e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma arbitrária atual de classificação da

população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela (CALDART, 2004. p. 24).

Assim, percebe-se, inclusive, que nesse segundo fator também está presente a concepção de campo defendida pelo movimento de educação do campo.

Discorrendo sobre o terceiro motivo -urgência de políticas públicas voltadas para o campo do camponês, ou seja, para o território do camponês-, o movimento, consciente de que a educação não será capaz de sozinha resolver os problemas ligados ao território do camponês, mas que é um instrumento importante que pode colaborar para a implementação de políticas que venham a fortalecer o território do camponês, vem vislumbrado a educação no/do campo com essa perspectiva, afirmando que:

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 8).

Repensar o campo do camponês, logo, o significado desse território passa a ser também uma das preocupações do movimento por uma educação do campo. Percebe-se, assim, que pensar o campo como um território com particularidades e possibilidades para a construção das relação dos seres humanos faz parte do paradigma da Educação do Campo, portanto, essa perspectiva pode contribuir “na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 68), dessa forma, essas reflexões podem ser de suma importância para a práxis da geografia numa perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa.

Também, nos debates ligados à educação do campo, uma reflexão que pode contribuir para a práxis da Geografia escolar é justamente a adoção da categoria território, muito debatida entre os geógrafos no século XXI e que vem fazendo parte dos debates ligados à Educação do campo, assim, Fernandes e Molina defendem que,

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 53-54).

Considera-se, assim, que, nessas reflexões, em que o território, como categoria é eleito para pensar nos embates entre agricultura camponesa e agronegócio, abre-se a possibilidade para tratar o campo como um espaço em disputa e não em um espaço da supremacia do agronegócio, como único modelo que permite o desenvolvimento do país, podemos destacar que a eleição dessa categoria também é uma negação as hierarquias estabelecidas a partir do capitalismo.

É importante também ponderar que a adoção dessa categoria para desmistificar essas problemáticas que envolvem o campo, é de suma importância, uma vez que essa vem sendo debatida a partir de uma ampliação das reflexões ligadas aos seus atributos, logo, a imaterialidade, multidimensionalidade e, especificamente, o atributo de totalidade podem dar contribuições importantes para desconstruir a negação ao campo do camponês como território de possibilidades para o desenvolvimento do país.

Os debates que traçados acima, assim como as análises e reflexões ligadas a Geografia escolar, que apontamos nos currículos oficiais, e nos livros didáticos, também justificam o porque vislumbramos o paradigma da educação do campo como uma perspectiva teórica que possa contribuir para a Geografia escolar numa perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa.

Nesse propósito, dando continuidade as perspectivas que vêm sendo colocadas pelo movimento de educação no/do campo é que, na próxima seção iremos apresentar as contribuições que foram se consolidando dentro de algumas ações ligadas à educação do campo e que nos permitem visualizar esse paradigma como essencial para a valorização da identidade territorial camponesa.

11.2 As ações e suas reflexões ligadas ao movimento da educação do campo: contribuições para uma Geografia escolar que valoriza a identidade territorial camponesa

Como já abordamos neste capítulo, as ações ligadas à educação do campo tem como marco inicial a década de 1990, desde então, estas têm-se intensificado e materializado a partir de encontros, seminários, conferências, diretrizes e programas. Nesse sentido, nessa seção, apontaremos as contribuições teóricas dessas ações para uma Geografia que tenha como um dos seus princípios pedagógicos a valorização da identidade territorial camponesa. Entretanto, antes de realizarmos esses apontamentos, vale fazer uma breve análise sobre a Lei de Diretrizes e Base n. 9394/96, pois esta apresenta elementos, que, de certa forma, validaram e validam a luta pela educação do campo e indicam, também, que, embora ela tenha tomado corpo na década de 1990, ela é processual e fruto de perspectivas de cunho teórico diversificado que se fortalece na convergência de ideais.

No início da década de 1990, houve a instituição, na LDB 9394/96, dos direitos a uma educação diferenciada para o campo, visando atender aos anseios dos camponeses. Esse fato evidencia que a perspectiva de pensar uma educação no campo não era algo impensado.

Do ponto de vista legal, essa lei estabeleceu um avanço para a educação básica no meio rural, uma vez que, no Artigo 28, do Parágrafo I ao IV, ficou determinado que

- I- Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL - LDB-9394/96, ART. 28, 2002).

Em suma, essa lei estabeleceu que os conteúdos e o calendário escolar devem ser adaptados às particularidades e às necessidades da vida no campo. Fato é que, passadas mais de uma década da instituição dessa lei, ainda é muito comum encontrar escolas no Brasil sem uma proposta de ensino que contemple o Artigo 28. Foi também nessa perspectiva, de poucas ações e ausência de políticas públicas voltadas para uma educação que fortaleça o território do campesinato,

que ocorreu o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA).

I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA): nasce um movimento para uma educação do campo

A luta por uma educação no campo foi resignificada pela construção do paradigma da Educação do Campo e foi produto, principalmente, do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em Brasília em julho de 1997. Sobre esse encontro, Godoy sustenta a importância do MST indicando que

Foi a partir do MST que surgiu a idéia de realizar um encontro de educadores e educadoras do campo. Assim, de 28 a 31 de julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA que homenageou os educadores Paulo Freire e Che Guevara (GODOY, 2009, p. 165).

O evento reuniu cinco entidades: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Segundo Molina:

No Enera, participaram cerca de 700 pessoas, sendo assentados e acampados educadores a maioria, representantes de universidades e de instituições que apóiam o Movimento ou com ele têm parceria. O eixo de reflexão do Enera eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que, apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST (MOLINA, 2003, p.49).

Ainda, para Guhur:

Esse evento deu maior visibilidade à proposta de educação do MST no conjunto da sociedade, e, a partir dele, o Movimento começou a ser desafiado a pensar sobre a educação no meio rural como um todo. Lembremos que isso se dá no contexto da ampliação das propostas políticas do MST, que vão amadurecendo no mesmo período, em direção à construção de um Projeto Popular para o Brasil, de que a Reforma Agrária fosse um dos aspectos (GUHUR, 2010, p, 81).

Um elemento que nos chama a atenção, pois nele está as sementes da perspectiva de valorização da identidade camponesa é justamente um fragmento do manifesto produzido no I ENERA, que propõe:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (I ENERA, 1997).

Foi também a partir desse encontro que surgiu a ideia de realizar a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo.

Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo: a luta por uma educação do campo continua

As ações por uma educação do campo se fortaleceram e, em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do campo, em Luziânia (GO), que aconteceu nos dias 27 a 30 de julho com a participação de quase mil pessoas. Essa conferência teve papel crucial na articulação desse movimento, pois seus idealizadores expõem que:

Nossa caminhada enquanto articulação nacional Por Uma educação do campo começou no processo de preparação da Conferência Nacional Por uma educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.15)

Os temas abordados nesse espaço foram:

- Desenvolvimento rural e educação no Brasil;
- Desafios e perspectivas, situação da educação rural no Brasil e na América Latina;
- Políticas Públicas em Educação no Brasil: municipalização;
- Financiamento da educação;
- Política educacional para Escolas Indígenas;
- Em busca de um projeto de desenvolvimento para o Brasil;
- Projeto popular de desenvolvimento para o campo;
- Educação Básica para o Campo e nosso compromisso como Educadores/Educadoras do campo.

Chama-nos a atenção nesse temário o papel da educação no/do campo para o desenvolvimento do país, ou seja, na Conferência, a educação não foi

pensada como um apêndice do estado, ou um aparelho neutro, mas como um componente importante para se pensar o desenvolvimento do território do camponês. Assim,

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da “educação básica do campo”, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto de desenvolvimento do campo (KOLLING, NERY, MOLINA. 1999, p. 15).

Nessa conferência, considerada uma das primeiras ações, ficou claro então que a educação não tem o objetivo de se fechar em uma proposta de educação que seja apenas uma escolarização com o intuito de desenvolver competências e habilidades, havia, nesse momento, uma preocupação em desfazer o ideário de que o campo é território apenas do grande produtor capitalista como um dos aparatos do agronegócio.

Esse fato fica ainda mais evidente nos relatos de Kolling, Nery, Molina (1999, p. 16), que, apresentando a memória dessa conferência, relatam que:

A pedido da Secretaria executiva, o professor Bernardo Mançano Fernandes, da universidade do estado de São Paulo (Unesp) preparou em fins de 1997, um texto provocador de reflexões que teve por título “Educação no meio rural: por uma escola do campo”. Nele além da realidade socioeconômica e cultural do mundo do campo, são abordados os conceitos de “agricultura camponesa” e de “agricultura familiar” e aponta-se para uma especificidade da educação do campo em relação à educação administrada atualmente no campo, proveniente de uma visão predominantemente urbana de educação.

Enfim, havia uma preocupação em definir o território e o sujeito da educação do campo, pois foram a agricultura camponesa e seu território o ponto de partida para o texto base que viria a ser uma das primeiras reflexões ligadas às ideias que fundamentam o paradigma da educação do campo.

Mas o que nos chama atenção nessa conferência é justamente o texto-base nela veiculado, “que foi escrito para ser um texto gerador de discussão e de elaboração de propostas” (CERIOLI, FERNANDES; CALDART, 1998, p. 6), que nos fornece elementos importantes para tecermos considerações sobre o paradigma da educação do campo, como uma perspectiva de contribuir para a

valorização da identidade territorial camponesa e, também, como perspectiva importante para uma Geografia escolar cujo objetivo esteja na mesma direção.

No início desse texto, encontramos reflexões que nos levam a enfatizar a importância desse movimento para a construção de novas formas de ver o campo, pois esta parte da perspectiva de subalternidade e desigualdade a que o território do camponês vem sendo relegado para iniciar os debates, assim é pontuado que, “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusão e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade” (CERIOLI; FERNANDES; CALDART, 1998, p. 4).

Sobre isso, no texto, ainda é possível assinalar apontamentos na mesma direção como:

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência : um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante (CERIOLI, FERNANDES, CALDART, 1998, p. 15).

Logo, com esses apontamentos, é perceptível que esse movimento tinha também como objetivo desconstruir um paradigma que demonstramos nos capítulos 9 e 10 deste trabalho. Esses foram muito evidenciados nos livros didáticos de Geografia, reforçando a visão unilateral e dicotômica entre campo e cidade.

No entanto não só o texto-base apresenta reflexões importantes para a Geografia que se faz nas escolas que recebem alunos do campo, pois o texto que traz as conclusões dessa Conferência, configurando-se como objetivos a serem alcançados pelo movimento, ressalta que é preciso que haja ações para “romper com os modismos e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando sua auto-estima” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 79). Também pontua a necessidade de mobilizações que possibilitem

Apoio às iniciativas de inovações de estrutura e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica e do nível superior, visando à ampliação do acesso e ao desenvolvimento de uma pedagogia dos processos de transformação do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 81).

Verifica-se, assim, que um currículo que valorize a identidade territorial camponesa, numa perspectiva de valorização do território desse sujeito, também foi elemento de reflexão nessa Conferência.

Também, nessa conferência, houve o compromisso por parte das entidades promotoras - CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UNB - desse evento, de lançar uma coleção de cadernos ligados à educação no/do campo. Criou-se, então, “um espaço para a divulgação de pesquisas, experiências e estudos” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999) de fundamental importância para fortalecer o paradigma da educação do campo.

Por fim, segundo Arroyo (1999, p.8), “a conferência mostrou que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo”. Esse foi também o momento de avaliar o espaço ocupado pela educação do campo nas universidades.

Dentre as metas ligadas à organização dessa conferência, existia ainda o intuito de realização dos encontros estaduais (não houve encontro estadual em Amazonas, Roraima, Amapá e Acre) que foram realizados entre maio e junho e que culminaram em um relatório. Esse foi a base para a redação de um texto utilizado na I Conferência.

Essas ações instigaram a materialização de espaços ligados à educação no/do campo e, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que teve, em um primeiro momento, como objetivo “proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processo de Reforma Agrária” (ANDRADE; PIERRO, 2004, p. 22).

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: abrem-se perspectivas para se pensar currículos que atendam as perspectivas do paradigma da educação do campo¹⁴

No ano de 2001, o PRONERA foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que, por meio de manual de operações, passou também a estimular e financiar o funcionamento de cursos superiores voltados para o camponês. Esses cursos superiores são realizados mediante parceria com as universidades federais e estaduais espalhadas no Brasil e com as organizações e movimentos camponeses no campo.

De 1998 até o ano de 2006, o programa atendeu (Tabela 9) mais de 326.547¹⁵ alunos no campo, e destinou, de 1998 a 2007, R\$169.711.673 para a execução de projetos ligados à educação em áreas de reforma agrária.

Tabela 9 - Balanço socioeconômico do PRONERA de 1998-2007

Ano	Orçamento (R\$)		% Execução	Alunos atendidos
	Autorizado	Liquidado		
1998	3.000.000,00	3.000.000,00	100	6.460,00
1999	21.500.000,00	8.377.237,47	38,96	56.590,00
2000	19.000.000,00	17.110.114,87	90,05	12.205,00
2001	24.114.712,00	9.030.240,87	37,45	23.728,00
2002	11.441.000,00	9.691.000,00	84,70	23.932,00
2003	13.500.000,00	10.900.891,00	81	22.518,00
2004	30.570.000,00	22.118.907,00	88	57.697,00
2005	14.464.954,00	14.546.888,00	100	66.743,00
2006	24.926.366,00	16.915.282,00	68	56.674,00
2007	7.194.641,00	7.194.641,00	90	nd
2008	nd	nd	nd	nd
Total	169.711.673,00	118.885.202,21	70	326.547,00

Fonte: ANDRADE, M. R. PIERRO, M.C. A construção de uma política de educação na reforma agrária e Relatório de Gestão exercício 2003 a 2005 e Relatório de Autoria de 2006 e 2007 do PRONERA.

nd: não disponível

Org: Francilane E. de Souza

Também em entrevista à revista Marco Social em 2008, Mônica Castagna Molina informa que

¹⁴ Para mais informações sobre o PRONERA, ver tese de Mônica Castagna Molina, titulada de A Contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.

¹⁵ Na apresentação do sétimo número do livro Por uma Educação do Campo, lançado em 2008, é destacado o atendimento de, aproximadamente, 500 mil alunos pelo PRONERA de 1998 a 2008.

Ao longo desses 10 anos, cerca de 500 mil trabalhadores rurais passaram por processos de escolarização nos diferentes níveis de ensino, da alfabetização à conclusão do ensino fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São mais de 60 universidades parceiras, com algo em torno de 200 convênios celebrados nos últimos 10 anos. Além disso, temos que considerar que, pela primeira vez na história do país, uma política pública é executada e elaborada a partir do protagonismo dos sujeitos coletivos organizados do campo (MOLINA, 2009, p.35).

Fato é que, atualmente, o PRONERA não sabe ao certo os números exatos de parceiros, universidades, cursos e alunos que fazem parte ou que já fizeram parte do PRONERA, desde sua criação até os dias atuais. Para tentar levantar esses e outros dados, o INCRA, em parceria com o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, lançou uma chamada pública (054/2012), em junho de 2012 visando à realização de uma pesquisa cujo objetivo é:

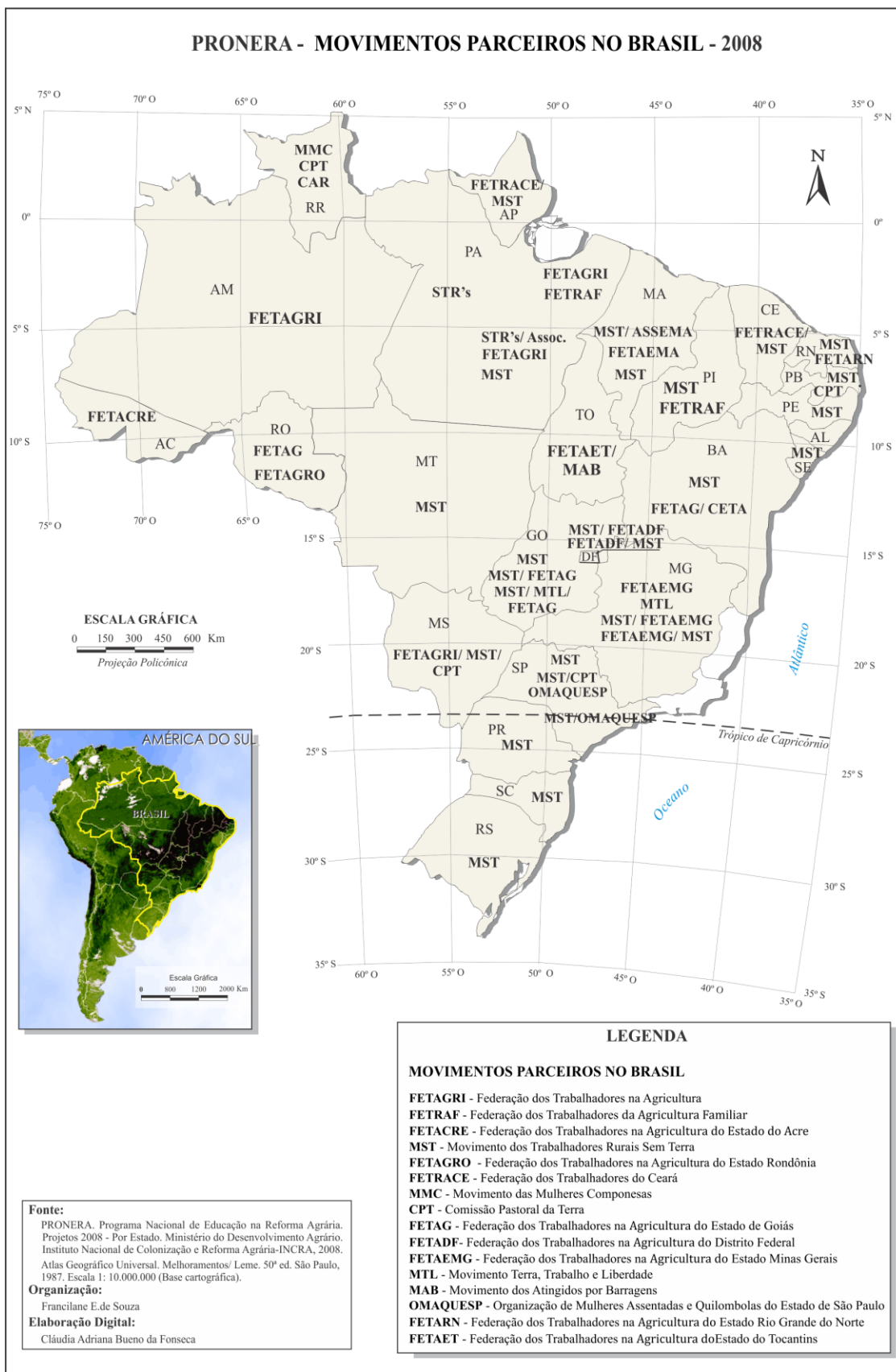
[...] recuperar a história do programa, sistematizando informações detalhadas a respeito de:

- i) cursos/projetos já realizados no âmbito do programa;
- ii) professores e das disciplinas lecionadas;
- iii) educandos;
- iv) instituições de ensino;
- v) organizações demandantes;
- vi) parceiros envolvidos;
- vii) produção bibliográfica/artística/tecnológica do programa;
- viii) produção bibliográfica sobre o programa (IPEA-CHAMADA PÚBLICA 054/2012, 2012, p. 14).

Dados previamente levantados no PRONERA até 2008, permitem-nos assinalar que o PRONERA está presente em todos os estados brasileiro, e muitos foram os movimentos parceiros do PRONERA, totalizando 16 até o ano de 2008 (Mapa, 16). Dentre eles, podemos destacar o MST pela presença em quase todos os estados que desenvolveram projetos sob a responsabilidade do PRONERA. Também é relevante lembrar a parceria com mais de um movimento em um mesmo estado. Logo, podemos concluir que,

Os processos de escolarização e formação viabilizam-se por meio de parcerias com instituições de ensino – universidades federais, estaduais e municipais, públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais e Movimentos Sociais e Sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que atuam na Reforma Agrária. São dezenas de instituições realizando permanentemente ações de educação de jovens e adultos assentados (as), nos diversos níveis, nos 27 estados da Federação, viabilizadas pelo PRONERA (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p. 24)

Mapa 16 – PRONERA- Movimentos parceiros no Brasil- 2008



É mister também ressaltar a espacialização dos cursos do PRONERA. Estes estão presentes maçosamente nos estados do Pará e no Estado do Rio Grande do Sul (Mapa 17), com até 12 cursos, número significativo para um programa que iniciou no final da década de 1990.

Esse fato demonstra que o PRONERA tornou-se também uma das vias para que as universidades promovam a ampliação de vagas, sendo que estas deverão atender, especificamente, aos anseios e os propósitos do programa. Nesse contexto, são muitos os cursos desenvolvidos como:

[...] projetos de EJA, Cursos Técnico-Profissionalizantes de nível médio – Técnico em Administração de Cooperativas, Enfermagem, Técnico em Saúde Comunitária, Técnicos em Comunicação, para citar alguns exemplos; e de Nível Superior – Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, entre outros, desenvolvidos por meio da “alternância regular de períodos de estudos” (um tempo na escola – um tempo na comunidade), que considera o contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território nacional (SANTOS, MOLINA, JESUS, 2010, p. 24).

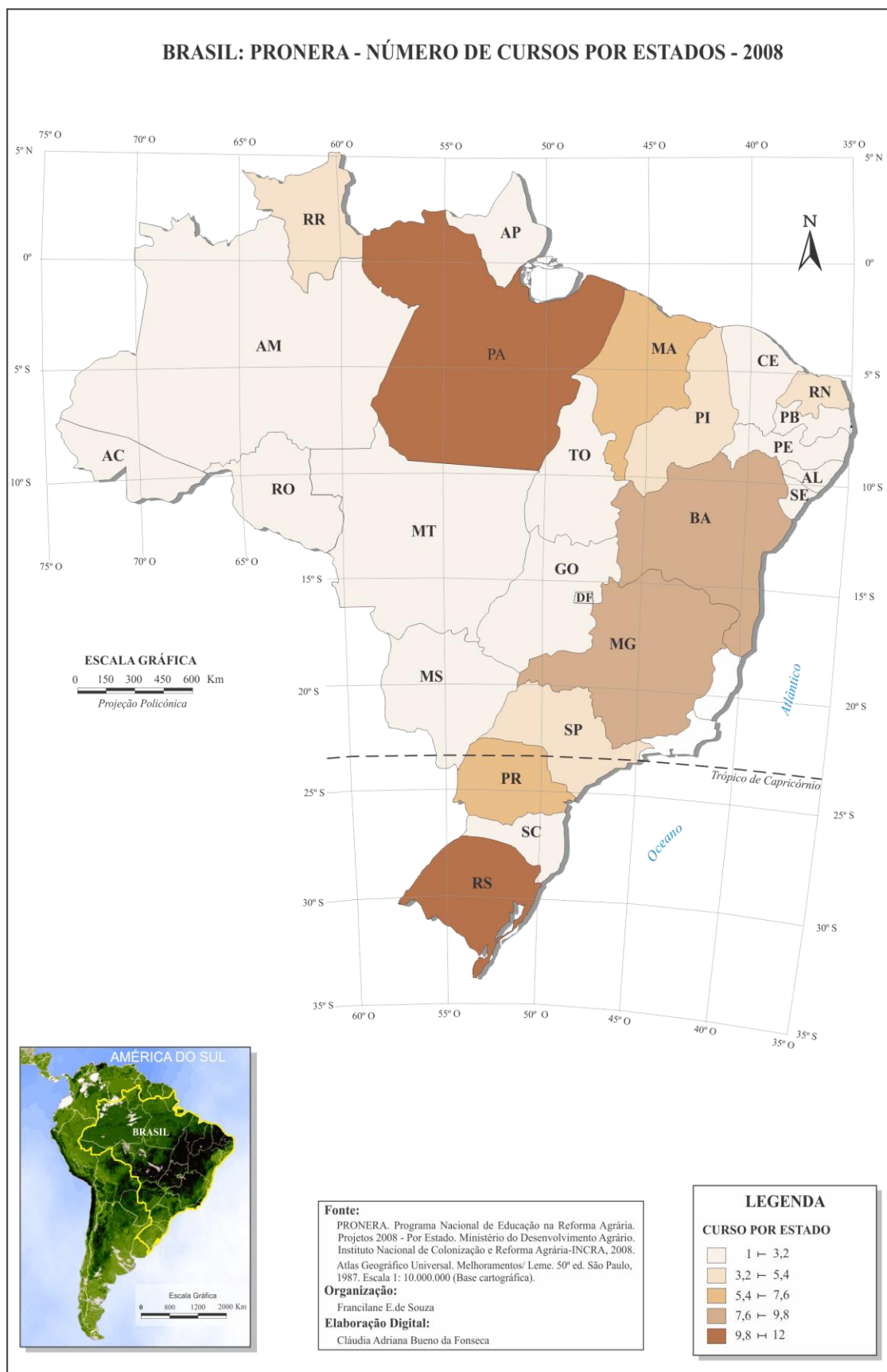
Chama-nos atenção, nessa listagem, o curso de Geografia, pois abre-se a possibilidade de se construir um curso dessa disciplina na perspectiva, dentre outras, de valorização da identidade territorial camponesa.

O número de alunos por estado também é outro dado que surpreende, e é o Estado de Minas Gerais o que apresenta o maior quantitativo (Mapa 18), com cerca de 6 mil alunos atendidos até o ano de 2008, seguido do Estado do Maranhão, com mais de 4 mil alunos atendidos.

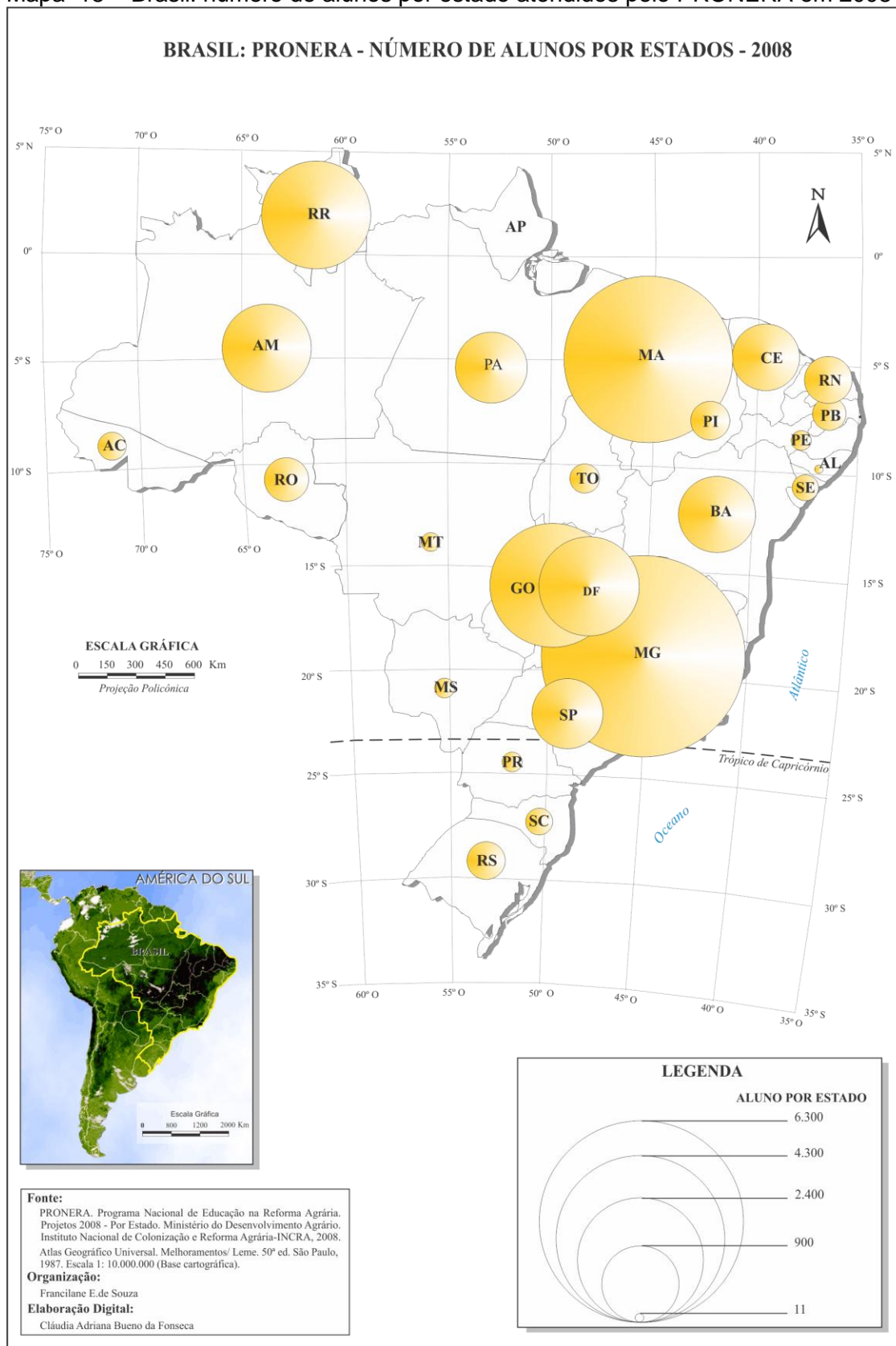
Esses números são significativos, mas não podemos nos esquecer de que esse programa está voltado para as áreas de reforma agrária, fato que vem levando o movimento a pensar na importância de,

Ampliar o Pronera como uma política pública permanente e expandir a educação para a totalidade dos sujeitos do campo, inclusive para outras categorias além dos assentados, assegurando em parceria com o Ministério da Educação (MEC) a construção de uma rede de escolas, equipamentos e recursos necessários ao seu funcionamento (SANTOS, 2008, p.104).

Mapa 17 – Brasil: número de cursos do PRONERA por estado 2008



Mapa 18 – Brasil: número de alunos por estado atendidos pelo PRONERA em 2008



Vale ressaltar que no Estado de Goiás, as ações do PRONERA também se fizeram presentes por meio de dois cursos de graduação e um curso na modalidade de alfabetização, beneficiando mais de 2 mil camponeses vinculados a reforma agrária (Quadro 6).

Quadro 6- Atuação do PRONERA no Estado de Goiás - 2011

PRONERA-GOIÁS: MODALIDADE, INSTUIÇÃO, ALUNOS E ANO DE INICIO E FIM DOS PROJETOS			
Modalidade/Curso	Ano de início e finalização	Instituição responsável	Número de alunos concluintes
Alfabetização	24/12/2007 à 16/11/2009	UEG	2.260 alunos
Graduação em Pedagogia	17/01/2007 à 07/2011	UFG	59 alunos
Graduação em Direito	01/2006 à 01/2012	UFG	56 alunos
Total de alunos beneficiados			2.375

Fonte: PRONERA INCRA/Goiás 2007 à 2011

Organização: Francilane E. de Souza

Porém esse processo de expansão do PRONERA para o Estado de Goiás não foi realizado de forma tranquila, pois esse é um território em disputa constante entre latifúndio e movimentos de luta pela terra. Nessas circunstâncias o estabelecimento de cursos, para atender camponeses ligados à luta pela terra, em um estado marcado por latifúndio, coronelismo e intensas disputas por terra, foi um desafio para esse programa. O curso de Graduação em Direito sofreu intensas críticas e questionamentos sobre sua constitucionalidade pelo ministério Público, fato que nos remete a pensar que,

Os grandes proprietários vinculados ao agronegócio trabalham no sentido de operar a desconstrução da ideia do direito à educação de que são portadores os sujeitos do campo, buscando transformar uma ação do Estado na perspectiva da garantia de um direito, via construção midiática, em ação que se configure como privilégio. Conforme já demonstraram diferentes estudiosos do País (MOLINA; JESUS, 2010, p. 42).

Nesse contexto de disputa territorial, fica evidente que, ao longo dos anos, após sua implantação, o PRONERA ampliou seus objetivos e, atualmente, ele,

[...] propõe-se a garantir a Alfabetização e a Educação Fundamental de jovens e adultos; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação

continuada e escolaridade média e superior aos professores e educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, além de produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários a esse processo (LACERDA; SANTOS, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva, o que é importante destacar nesse programa é justamente o fato de ter sido gestado no movimento de educação do campo, projetando seu paradigma na materialização dos cursos e projetos sob sua abrangência. Assim,

Nas Universidades Federais de Minas Gerais, Pará, Santa Catarina, Brasília, só para citar alguns exemplos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi aprovado como oferta regular. Ao manter essa denominação, fortalece-se uma identidade (ROCHA, 2010, p.126).

Enfim, o que se percebe é que o pensamento que embasa o paradigma da educação do campo, que contempla também o desfazer a dicotomia entre campo e cidade, assim como a ideia de campo como o lugar de atraso, tem sido um dos pilares na formação dos sujeitos que estão participando dos cursos vinculados ao PRONERA. Essa perspectiva também está nos cursos de Graduação de Geografia, abrem-se, assim, possibilidades para se pensar na valorização da identidade territorial camponesa nesses cursos, ampliando o diálogo e a reflexão em torno desse paradigma.

Outra ação de suma importância para a educação do campo foi a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que também apresentam contribuições teóricas importantes para se pensar a Geografia numa perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: espaço imaterial de valorização da identidade territorial camponesa

As ações ligadas à educação no campo culminaram nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, legalizadas na Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, o que pode ser considerado

como um marco na história da educação do campo, pois “ao longo da história republicana brasileira, a legislação, raras vezes, ofereceu diretrizes específicas para as políticas de educação do campo, mantida em uma posição marginal na agenda pública” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.9).

Também Munarim defende que

[...] a elaboração das Diretrizes Operacionais, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados (MUNARIM, s/d, p.9).

Essa Diretriz apresenta elementos importantes para a Geografia escolar, principalmente no que diz respeito à perspectiva de valorização do campo como território de diversidades, assim, nela, é destacado que,

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. 2002, p. 38).

Também, no Parecer que fundamentou essas diretrizes, podemos salientar as menções sobre a perspectiva dicotômica e hierárquica da cidade sobre o campo, assim, nele, é pontuado:

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARECER/CEB 36/2001, 2001. p18).

Nesse sentido, Molina discorre sobre as contribuições que a educação do campo pode dar para desconstruir essas visões, argumentando que

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso (MOLINA, 2003, p. 91).

Também nesse Parecer, que fundamentou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é categórica a perspectiva de desfazer as hierarquias e dicotomias cidade e campo, assim nele é acentuado,

[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARECER/CEB 036/2001, 2001. p18).

Enfim, os relatos anterior não nos deixam dúvidas de que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo abrem espaço para que uma práxis da Geografia escolar tenha também como objetivo a valorização da identidade territorial camponesa, buscando uma visão totalizante do campo, numa perspectiva de devolver ao território do camponês seu real significado para o país.

A mobilização continuou, e ocorreram várias outras ações associadas à educação do campo, que apontaremos de forma breve na seção a seguir.

11.3 As ações por uma educação do campo pós a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

As ações por uma educação do campo se fortaleceram e até se multiplicaram imbuídas do mesmo paradigma que mobilizou o movimento, e podemos relacionar várias ações como:

- ✚ I Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo que ocorreu em Brasília, no dia 26 a 29 de novembro de 2002 em Brasília DF e foi fruto da articulação das mesmas organizações que estiveram presentes na I Conferências ligada a educação do campo em 1998.

Participaram 372 sujeitos sendo que parte deles estava representando Organizações Sociais (Via campestre Brasil, MPA, MAB, MST, ANTR PJR, CPT e FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI) que lutam por questões do campo, além de ONG's e Escolas e secretárias estaduais e municipais de educação. Estes eram de 25 Estados todos interessados na educação do campo.

Nery (2002) ressalta que, no Seminário, houve estudos ligados a situação e às perspectivas do povo do campo, à implementação das políticas públicas nas várias escalas de poder, a realização e prática das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e, por último, uma apresentação da trajetória do movimento Por uma Educação do Campo, além de indicar os desafios e apontar os próximos passos desse movimento. Essas discussões culminaram em um documento final batizado de Declaração 2002.

- ✚ Em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, com, aproximadamente, 1.100 participantes ligados aos Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, Universidades, ONG's, Centros Familiares de Formação por Alternância, secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública, trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, e povos indígenas. Nessa conferência, a perspectiva de superar as hierarquias e sobreposições de cidade e campo continuou, assim, na Declaração resultante dessa conferência, é esclarecido que esse movimento defende “[...] uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural” (DECLARAÇÃO FINAL. 2004, p. 3).
- ✚ Em 2005, deu-se o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que reuniu cerca de 70 pesquisadores do Brasil. Nesse

encontro, foram levantadas várias propostas para o fortalecimento da Educação do Campo.

- ✚ Em 2007, teve lugar o terceiro seminário ligado à Educação do Campo, o Seminário Nacional do PRONERA, que reuniu mais de 300 pessoas e teve como objetivo realizar um balanço das ações educativas no campo.
- ✚ O II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo ocorreu em 2008, contou com a participação de 150 pesquisadores e tinha como objetivo fazer um balanço do estado da arte da pesquisa em Educação do Campo, promover o debate sobre os paradigmas da Educação do Campo e estimular a articulação entre pesquisadores da Educação do Campo.
- ✚ Em 2010, ocorreu o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo com a participação de mais de 300 pesquisadores, sendo que esse encontro deixou de estar sob a coordenação do PRONERA, mas continuou imbuído das ideias que norteiam o paradigma da educação do campo.

Vale ressaltar que essas reflexões teóricas, realizadas nessas ações, acabaram sendo, em sua maioria, materializadas em cadernos coordenados por sujeitos ligados ao movimento de educação no/do campo. Assim, foram lançados sete cadernos, resultado das reflexões ocorridas nas conferências e outras ações ligadas ao movimento de Educação no/do Campo.

Por fim, consideramos que realizar uma pesquisa minuciosa sobre as ações ligadas ao movimento sobre a educação do campo, que contribuem para a uma Geografia numa perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa, caberia à construção de um outro trabalho de doutorado dedicado somente a essa temática, tamanho é o seu volume.

Nesse contexto, a partir dos apontamentos nesse capítulo, é possível assegurar que esses programas, legislações, e ações ligadas à Educação no/do Campo, tiveram e vêm tendo um caráter diferenciado das ações ligadas à educação ocorrida no campo anteriormente. Nessas ações, podemos apontar perspectivas significativas para a Geografia escolar como:

1) os camponeses vêm sendo os sujeitos dessas ações, seja na implementação, seja na execução dos programas, logo, percebe-se que esse projeto de educação vem sendo construído por eles e não para eles, na mesma direção estão as matrizes curriculares;

2) o ensino vem se constituindo como uma perspectiva libertadora, assim, seu intuito também é de pensar o campo como território de vida e não só como território dos negócios;

3) a proposta de educação combate veementemente o campo como espaço arcaico, do atraso ou como um *continuum* da cidade;

É mister enfatizar que outras perspectivas que contribuem para a valorização da identidade territorial também estão presentes nessa ação, logo realizamos neste capítulo, sem a pretensão de esgotar as reflexões sobre as mesmas, apontamentos que permitem pensar as contribuições dessas ações para a Geografia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização desse trabalho nos permite afirmar que nenhuma pesquisa ligada à educação escolar pode ser dada como encerrada, afinal o espaço onde a mesma, ocorre que é a escola, está em constante movimento. Além disso, como tomamos a Geografia escolar como foco central de nossa pesquisa, logo pensando nela como mediadora de culturas, e, também, se considerarmos seu caráter e sua importância social, torna-se ainda mais difícil afirmar que uma pesquisa, que envolva tais temáticas, se encerre com a finalização de uma tese. Assim, apresentamos essa pesquisa na certeza de ter aberto perspectivas para a realização de outros estudos ligados à Geografia escolar.

Nessa tese partimos da perspectiva de que, a partir de meados do século XX e ao longo do século XXI, o campo, no Brasil, passou a ser visto como um espaço prosaico e ser eleito como um lugar apenas para a produção agrícola a fim de suprir a cidade. A modernidade ficou associada à vida na cidade. Viver no campo tornou-se sinônimo de atraso, uma vida desprovida de perspectiva e de “futuro”. Nesse contexto, ficou ainda mais desvalorizado o território do camponês que passou a ser taxado de espaço do atraso e da miséria.

Essa perspectiva estimula as hierarquias e dualidades que fazem parte de uma visão de mundo que estão presentes no paradigma do capitalismo agrário. Nele, o campo é vislumbrado a partir, principalmente, da dimensão econômica. Logo, nesse pensamento, o camponês e seu território estão em vias de extinção. Entretanto, a realidade é que o campo, no Brasil, é resultante de séculos de escravidão e apresenta várias configurações, mas duas são marcantes: a extrema concentração fundiária evidenciada por latifúndios e pelo domínio da grande produção agrícola monocultura para a exportação, e o território dos camponeses, onde convivem identidades híbridas. Nesta última configuração, o campo é também o lugar de vida, trabalho e cultura, e, nos últimos anos, tem sido palco de resistência e luta pela terra.

Demonstramos nesse trabalho que o Estado de Goiás não foge a essa realidade, pois nesse estado as disputas por território se tornaram uma constante. Nesse cenário, o grande produtor atrelado ao agronegócio, estimulado pelas

políticas públicas, inicia um movimento de expansão de seu território. Entretanto, esse processo acirra ainda mais as disputas por território.

Os ideais que mobilizaram as ligas camponesas que eclodiram na década de 1950, em Trombas e Formoso, nesse estado, são, na década de 1980, retomadas e resignificadas pelo ideal de do campo como espaço de vida. Assim, percebe-se que o pensamento que colocava a cidade como o “melhor” território para se viver perde força com os vários problemas sociais vivenciados no espaço urbano. A falta de moradia e de emprego, os problemas ligados ao acesso a saúde e a falta de segurança, cada vez mais crescente, levaram às pessoas a repensar o paradigma que coloca o campo como território do atraso.

É nesse processo, como já destacamos no capítulo 4, que surge o assentamento Mosquito no município de Goiás, primeiro assentamento de reforma Agrária ligado ao INCRA no Estado de Goiás. Nesse momento também é gestado a ideia de que a luta pela terra era também a luta para modificar a estrutura fundiária desse estado. Diante desse panorama é que vislumbramos esse território como ponto de partida para as pesquisas ligadas à nossa tese.

Assim, a partir desses fatos, levantamos várias questões para pensar o cerne dessa pesquisa. Indagamos, primeiramente, que tipo de escolas se faz necessário para o camponês desse município? Nesse sentido, alguns elementos são primordiais para se pensar: como as escolas vêm trabalhando a representação de campo? Essas instituições e a Geografia escolar vêm rompendo com a hierarquia campo e cidade e a visão dicotômica que visualiza o território do camponês como atrasado, e, o território do grande produtor capitalista como moderno e promissor?

Quanto ao primeiro questionamento constatamos nessa pesquisa que as escolas situadas no município de Goiás, que recebem alunos camponeses, são espaços que pouco tem contribuído para a valorização da identidade territorial camponesa. Entretanto, como já afirmamos, essas escolas têm um papel preponderante para a valorização da identidade que esses alunos têm com seu território, o campo, logo se faz mister repensar seu papel para o território do camponês.

Nessa perspectiva, destacamos que elas precisam estar localizadas no campo e ser espaço de reflexão sobre o cotidiano do aluno como primeira ação importante nesse processo de valorização do território desse sujeito.

Os hábitos, costumes e valores dos camponeses que estudam nas escolas situadas no campo precisam ser valorizados por professores, auxiliares e dirigentes da escola. Assim, quando se pensa no papel da escola para a valorização da identidade territorial camponesa, deve-se pensar em um projeto de escola que congregue os anseios desses sujeitos, construídos por eles, em parceria com o corpo escolar. Para isso, é preciso conhecer e analisar também as várias dimensões que caracterizam o campo e, dessa forma, a escola não pode ser formada a partir de uma transposição dos componentes pedagógicos, que caracterizam a escola urbana, para a escola situada no campo.

Com isso entendemos que é preciso analisar, primeiro, o sujeito principal da escola, para depois, se pensar nos elementos necessários para compor a escola do campo. Nesse momento, se estabelecida a parceria com a comunidade escolar, pode-se construir um Projeto Político e Pedagógico (PPP) voltado para os camponeses. Entretanto, é imprescindível pensar em um currículo voltado para o campo considerando o currículo oculto do professorado que, em sua maioria, vivencia somente a cidade.

No PPP, os métodos, os procedimentos metodológicos, os recursos, os espaços e as atividades podem ser pensados e adequados à valorização da identidade territorial do camponês.

A proposta de atividades práticas associadas à teoria poderá ir além da implantação de uma horta, pode-se pensar nas atividades que sejam concernentes aos objetivos de ensino, sobretudo ligado à comunidade camponesa. O calendário pode e deve ser definido conforme os anseios dos camponeses.

O levantamento dos principais problemas ligados às escolas e às estratégias de ações para superá-los também podem ser estabelecidos no PPP da escola. As escolas no campo não podem continuar sendo símbolo de pobreza e de ausência de estrutura física mínima para o funcionamento

Nesse momento, pode-se pensar em ações de reivindicações para sanar os problemas ligados à infraestrutura das escolas e às vias de acesso a elas. Não

se trata de assumir a responsabilidade das autoridades governamentais, mas, em conjunto com a comunidade, estabelecer estratégias de reivindicações e conquistas. Nesse contexto, como já foi destacado, as escolas necessárias para o camponês são as escolas pensadas por eles e a partir deles, ou seja, escolas com potencial para tornar realidade o projeto de campo que fortaleça o território do campesinato.

Nessa mesma perspectiva está a Geografia escolar. Ao longo desse trabalho, a partir das análises dos currículos oficiais de Geografia, assim como dos livros didáticos adotados nas escolas, que recebem alunos camponeses do município de Goiás, ficou evidente que os mesmos, na medida em que, são tomados de forma fiel pelos professores de Geografia em suas práxis, vêm concorrendo para uma não valorização da identidade territorial camponesa. Estes apresentam uma predominância de conteúdos voltados para Geografia agrícola, priorizando nessas abordagens a dimensão econômica, além de colocar o território do camponês como arcaico e o território do grande produtor capitalista como moderno e mais viável economicamente para o desenvolvimento do campo.

Logo, observa-se que essa Geografia escolar que está expressa, principalmente, no livro didático, adotou o paradigma do capitalismo agrário como norteador de suas abordagens. Isso é preocupante, pois ao apresentar o campo a partir de apenas uma dimensão, a perspectiva teórico-metodológica, na geografia, que defende a visão totalizante nas análises ligadas ao espaço, não é considerada.

Dessa forma, priorizam-se as análises de cunho unidimensional que podem acarretar uma visão parcial do espaço rural. Nessa perspectiva, predomina um pensamento que falseia as várias formas que o campo e seus sujeitos vêm se apresentando. A ideia de que o campo é o território só do grande produtor capitalista é reforçada a partir de um discurso que não consegue vislumbrar o campo como espaço de vida. Ao priorizar a dimensão econômica, com ênfase na grande produção capitalista, exclui-se os sujeitos que tomam essa dimensão como apenas um das partes que compõem seu modo de vida, ou seja, para o camponês sua vida se realiza não só na produção agropecuária, mas para além dela.

Contudo, ressalta-se que, para a valorização da identidade territorial

camponesa, é primordial que essas abordagens na Geografia escolar, que se faz presente nos documentos e instrumentos de ensino supracitado, assim como na práxis dos professores de Geografia, sejam desconstruídas e reconstruídas numa perspectiva da Educação no/do Campo.

Nesse cenário, as reflexões teóricas, assim como as práxis ligadas a esse movimento, cujas bases já apresentamos nessa tese, podem contribuir para esse processo, pois esse movimento toma como norteador de suas reflexões e ações o paradigma da Educação do Campo. Logo o campo é evidenciado como espaço de vida. nesse processo, as dicotomias campo e cidade e ainda, a desvalorização do território do camponês são combatidas veementemente. Para isso, esse movimento aponta e defende como primordial políticas públicas que valorizem o território do camponês.

Por fim, devemos considerar que muitos pesquisadores, cujos focos de seus estudos é a Geografia escolar, vêm ressaltando a importância de uma práxis de Geografia que tome em suas análises a totalidade do espaço, evitando assim dicotomias e hierarquias. Entendemos, então, que o paradigma da Educação do Campo apresenta várias perspectivas para a Geografia que se efetiva nas escolas situadas no campo, para a consolidação de uma práxis comprometida com a valorização da identidade territorial camponesa e, por conseguinte, para o fortalecimento do território do camponês.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Hucitec/Anpocs/Editora da Unicamp, 1992.
- ALBUQUERQUE, M. A. M de. In:TONINI, I. M. et. al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS. 2011. p. 155-168.
- ANDRADE, M. C. de. Geografia rural: questões teórico-metodológicas e técnicas In:____. Mesas redondas – **XII Encontro Nacional de geografia agrária**. Águas de São Pedro – SP, dez. de 1994. p. 52-57
- ANDRADE, M. R. DI PIERRO, M.C. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação educativa. Brasília: PRONERA. 2004. p. 19-36 .
- ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- AQUINO. K. G. O. **O livro didático de geografia como instrumento de fortalecimento da identidade territorial camponesa para os alunos camponeses das escolas no campo do município de Goiás**. 2011. 140 fls. (monografia) UEG-Departamento de Geografia da Unidade de Goiás, 2011
- ARROYO, M. G. Por um Tratamento publico da educação do campo. In: MOLINA, M. ; JESUS, S. M.S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004 (Coleção Por uma educação do campo Nº 5).p. 91-108
- ARROYO, M. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 1999.
- ARROYO, M. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis : Editora vozes. 2004.
- ALMEIDA, V. C.O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: Congresso Brasileiro de Educação, 8., 1942, Goiânia. **Anais do oitavo congresso brasileiro de educação. Goiânia: IBGE**, 1942, p, 317-319, Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualização/monografias/GEBIS%20-%20RJ/anaiseducação.pdf>>. Acesso em: 10 jun, 2008.
- BARROS, F. Lyceu de Goyaz: elitização regional do

ensino secundário brasileiro 1906-1937. S/D. Disponível em:
<<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/503FernandaBarros.pdf>> .
Acesso em 20 de Nov. de 2011.

BOIX, R. **Estratégias y recursos didácticos em La esuela rural**. Barcelona: editorial ICE de La universitat de Barcelona y editorial. 2003.

BORGES, E. M. de F. Educação do campo no município de Goiás: desafios e perspectivas. In: COSTA, A. A. da. et. al. **Práticas desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás**. Goiânia. Ed. Vieira. 2011, p.35-38.

BLUME, Roni. **Território e ruralidade: a desmistificação o fim do rural**. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008 : Geografia/Ministério da Educação**. Brasília : MEC, 2007.112 p. — (Anos Finais do Ensino Fundamental)

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002**.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o desenvolvimento d Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, MEC. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **1º levantamento nacional do transporte escolar: sinopse estatística 2004**. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA)**: versão preliminar. Brasília: MEC/INEP, MDA/INCRA/PRONERA, abril 2005, 157p.
Disponível em: <
http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/titulos_avulsos/2005/PNERA.pdf> Acesso: 25 de out. de 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : geografia /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.156 p.

_____. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais : ensino médio**. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.360 p.

_____. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.144 p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária . **Reforma Agrária: Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária**. Brasília. 2010. Disponível em: <<http://pqra.incra.gov.br/>>. Acesso em: 10 de Nov. de 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FNDE. Merenda escolar. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar>>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio** / Maria das Mercês Ferreira Sampaio (organizadora), 2010. 445 p.

BRUM, A. J. A revolução verde. In____. **Modernização da agricultura: trigo e soja**. Petrópolis: Vozes; Ijuí: FIDENE, 1987. p. 44-50.

BLOG DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA. **Números da reforma agrária em Goiás**. 16/11/2011, p.1. Disponível em: <<http://incragoias.wordpress.com/tag/assentamentos-no-estado-de-goias/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CANESIN, M. T. ; LOUREIRO, W.N. A escola normal nos parâmetros educacionais da república oligárquica em Goiás. **Inter-ação**, Goiânia.v. 11, n. 1/2, p. 23-56, jan./dez., 1987

_____. **A escola normal em Goiás**. Goiânia:Editora UFG, 1994.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARNEIRO, M. J.. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75. out., 1998.

CARNEIRO, M. J. . La ruralidad en la sociedad contemporánea: una reflexión teórico.metodológica. In: Edelmira Pérez C., María Adelaida Farah Q., Hubert C. de Grammont. (Org.). **La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana/CLACSO, 2008, v. , p. 79-101.

CARLOS, A F. A. Seria o Brasil menos urbano do que se calcula?. **GEOUSP**, número 13, DGFFLCH-USP, 2003. Disponível em: <www.geografia.fflch.usp.br/publicações/geousp> Acesso em: 10 set. 2008.

CAPEL, Horácio; ALBERTO, Luis; URTEAGA, Luis. La Geografía ante la reforma educativa. **Geo Crítica**. Barcelona, n. 53, 1984, disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/geo.html>>. Acesso em: 03 de mar. de 2008.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola:muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16 p, 133-152. 1º semestre/2001.

_____. **Geografia – certo espaço, uma certa aprendizagem**. 1995. 280 fl Tese (Doutorado em Ciências: Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CALDART, R, S. A escola do campo em movimento, In: BENJAMIN, C. ,CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000, p. 39-87. (Coleção Por uma Educação Básica do campo).

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico para a educação do campo. In: Molina e Azevedo de Jesus (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004 (Coleção Por uma educação do campo Nº 5).

_____. A escola do campo em movimento.**Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 12 de maio de 2010.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo:Expressão Popular. 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **A educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4)

CAMARANO, A. A; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. Disponível em:<www.IPEA.com >acesso em: 10/09/2008

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise.**Terra Livre**, São Paulo, p. 125-145. Jan-Jul/1999

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa. 2002.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: THERIER, J.; DAMASCENO, M. N. (Cord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus. 1993.

COELHO, J. B. **Entre a conquista e a permanência na terra: formas de luta no Assentamento Mosquito no município de Goiás, 1986/2006**. 2007. 172 fls. 2007. Dissertação (mestrado em Geografia) Goiânia – UFG. Instituto de Estudos Sócio-ambientais, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 36/2001, da Relatora SOARES, Edla A .L. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. In: CALDART, Roseli S., CERIOLI, Paulo R., KOLLING, Edgar J. (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília: 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4

DAMASCENO, M. C. BESERA, B.. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DECLARAÇÃO FINAL (versão plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo II Conferência nacional por uma educação do campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em : < <http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. **Educação & Sociedade**, S/L, n. 72, p.233-252, Ago. 2000.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO – **RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002**.

DUARTE, É. G.. **Do mutirão a ocupação de terra: manifestações camponesas contemporâneas em Goiás**. 1998. 280 f. Tese (Doutorado em História Social)– Faculdade de Filosofia, São Paulo: 1998.

ELI DA VEIGA, J. O Brasil é menos urbano do que se calcula. In: ____ **Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002. p 63-66.

ELI DA VEIGA, J. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. In: ____ **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores associados, 2002. p 31-54.

FERREIRA, D. A. de O. Geografia Agrária no Brasil: conceituação e periodização. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16. p. 39-70. 1 semestre. de 2001.

FERREIRA, D. Ap. de O. Do campo à cidade, da cidade ao campo – ruralidades e urbanidade em territórios contíguos: o caso de Araraquara (SP). In: **ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA, I**, 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2005. 1 CD-ROM

FERREIRA, S. da C. **A I Conferência Nacional de Educação (contribuição para o estudo das origens da escola nova no Brasil)**. Brasília: INEP. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25892> Acesso em 20 set. 2010.

FERNANDES, B. M. ; WELCH, C. . Campesinato e Agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. In: Fernandes, B. M.. (Org.). **Campesinato e Agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, v., p. 45-70.

FERNANDES, B, M. **Delimitação Conceitual de campesinato**. 2004. (texto não publicado) 5 páginas.

_____. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301.

_____. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em < <http://www.geografia.fflch.usp.br>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999)**. 1999. 314 fl.Tese. (Doutorado em Geografia) – Presidente Prudente: UNESP, Presidente Prudente, 1999.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNADES, B. M. MOLINA, M. O campo da educação do campo. In: MOLINA M. ; JESUS, S. M.S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004 (Coleção Por uma educação do campo Nº 5).

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. **Conferência Nacional Por uma educação do campo. Texto Base**. Brasília. 1998. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DE GOIÁS-FAEG. **Goiás tem 6 municípios entre os 50 maiores produtores do País.** Disponível em: <http://www.faeg.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7577:goias-tem-6-municipios-entre-os-50-maiores-produtores-do-pais&catid=14:ultimas-noticias>. Acesso em: 21 de out. de 2010.

FONSECA, M. T. da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital.** São Paulo: Loyola, 1985.

FREITAS, R. M. de. **Uma educação para o campo ou para a cidade? Um olhar sobre o papel da Geografia escolar na valorização da identidade camponesa no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé no município de Goiás.** 2011.125 fls. 2011 Monografia (Licenciatura em Geografia) UEG -Departamento de Geografia da Unidade de Goiás. 2011

GUIMARÃES, Alberto Passos. *A crise agrária.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979

GOMES, J. de J. **Campo e cidade na representação social dos alunos camponeses que estudam no colégio estadual lyceu de goyaz: elemento fundante para o fortalecimento da identidade territorial camponesa.** 2011.110 fls. 2011 Monografia (Licenciatura em Geografia) UEG-Departamento de Geografia da Unidade de Goiás. 2011

GODOY, C. N. de. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa.** 209. 321 f. Tese (Doutorado em Geografia) - UNB, Brasília 2009.

GIL, Juana Maria Sancho. *É possível aprender da experiência?* In: LINHARES, Célia. **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez Editora.,2001.p 81-114.

GIRARDI, E. P. **O rural e o urbano é possível uma tipologia?** Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/nera/girardi/rural_urbano.pdf> Acesso em: 30 set. 2008.

GUIMARÃES, A. **crise agrária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate.** Goiânia: estudio Ara. 2009.

GUTIÉRREZ, F. **A educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1988.

GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro.** Campinas, Instituto de Economia, Unicamp (Série Pesquisas, 1), 1999.

GRAZIANO NETO, F.. *Modernização da agricultura e questão agrária.* In **__Questão agrária e ecológica: crítica da moderna agricultura.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 17-78.

GUHUR, D. M. P. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na**

construção do projeto popular. 2010. 267 f .Dissertação (Mestrado em Educação) -: UEM, Maringa 2010.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z. CORRÊA, R. L. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 1999. p. 169-190.

HALL, S. (trad. Tomaz Tadeu da Silva) **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HAMMES, C. C. Et. Al. Formação de professores, integração curricular e a geografia. In: TONINI, I. M. et. al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: URGs. 2011. p. 121-144

HESPANHOL, A. N. A avaliação oficial de livro didático de geografia no Brasil: O PNLD 2005 (5 a 8 séries). In: SPOSITO, M. E. **Livros didáticos de História e Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2006. p.55-72.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário-GO**. 1996. Rio de Janeiro: IBGE. 1996.

_____. **Censos agropecuários 1970/2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 set. de 2008.

_____. **Censo preliminar demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.IBGE.net/cidadesat/topwindow.html>>. Acesso em: 30 set. 2008.

_____. **Censo demográfico 1980/2006**. Disponível em: <<http://www.IBGE.net/cidadesat/topwindow.html>>. Acesso em: 30 set. 2008.

_____. **Censo demográfico 2000- Indicadores Sociais: uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000, Municipais, Brasil e Grandes Regiões**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/indicadores_sociais/comentarios.pdf> Acesso em 15 nov. 2009.

_____. **Primeiros dados do Censo 2010**. Disponível em : <http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php> Acesso em 01 jan. 2011.

_____. **O Brasil é um país populoso e com densidades muito heterogêneas**. Disponível em:<www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/demograficas>. Acesso em: 13 de set de 2008.

_____. **Censo agropecuário preliminar 2006 - Goiás**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> . Acesso em: 13 maio de 2009.

_____. **Informações estatísticas: pecuária 2009**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default2.php>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

_____. **Pnad 2006: trabalhadores que ganham menos recuperam o rendimento que tinham há dez anos.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=977&id_pagina=1>. Acesso em: 01 jan. 2011.

_____. Comunicação Social. **Agricultura familiar ocupava 84,4% dos estabelecimentos agropecuários.** 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1466&id_pagina=1>. Acesso em 12 nov. 2010.

_____. Sala de Imprensa : Síntese de Indicadores Sociais 2008. **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&> Acesso em 12 nov. 2010

_____. **Tendências Demográficas: Uma análise dos resultados da Sinopse Preliminar do Censo Demográfico 2000.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_resultados/sinopse_censo2000.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2010.

_____. **Tendências demográficas 2007.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=892&id_pagina=1>. Acesso em: 15 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPEA-CHAMADA PÚBLICA 054/2012, 2012. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/agencia/index.php?option>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, M. ; JESUS, S. M.S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004 (Coleção Por uma educação do campo N° 5). p. 109-127.

JESUS, J. N. de. **A Escola Família Agrícola: Contribuições para a agricultura familiar no Município de Goiás** 2004. 2006. 175 f. Monografia (Licenciatura em Geografia)- Goiás: UEG, 2006.

JESUS, J. N. de. **As Escolas Família Agrícola no território Goiano: a pedagogia da Alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa.** 2010. 228 fl. Dissertação (Mestrado em Geografia). IESA: UFG, goiânia 2010.

JORNAL NACIONAL. **Realidade da educação**. Disponível em: <http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL566686-10406,00-REALIDADE+DA+EDUCACAO.html>. Acesso em 18 de out. de 2008.

KAGEYAMA, A. et al. (Coord.). O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais. In: __. DELGADO, G. C., GASQUES J. G. **Agricultura e políticas públicas**. Brasília: IPEA, 1990, p.113-157. (Série IPEA, 127)

KOLLING, E. J.; NERY, Ir. I. J; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma educação básica do campo** (memórias). 3. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1)

KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação nacional Por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma Educação do campo, n. 4.

LACOSTE, Y. **A Geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra**. Tradução: Maria Cecília França. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

LACERDA, C. L.; SANTOS, C. A. Introdução. In: SANTOS, C. A. dos, MOLINA, M. C., JESUS, S. M. dos S. A. de. (org). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 21-25.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 2002.

LUCCI, E. A, BRANCO, A. L., MENDONÇA, C. **Geografia Geral e do Brasil- ensino médio**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Volume único.

MARQUES. M, I, M. O conceito de espaço rural em questão. In: Geografia e movimentos sociais e teoria. **Terra Livre**. São Paulo, ano 1, n.1, 2002. p. 95-112

MARIM, J. B. **Crianças do trabalho**. Goiânia: Plano, 2005.

MARTINS. A trajetória da geografia e seu ensino no século XXI. In: TONINI, I. M.et. al. **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2011.

MENCHÓN, RAFAELA MANZANO, et al. Curso: Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos. Murcia: 2002. Disponible em:< http://stepv.intersindical.org/enxarxats/nee/CE_er.pdf>. Acesso em: 10 ago 2010.

MILLÁN, J. A. DE L. H. **El impacto de las graduadas: Una mutación pedagógica en el sistema educativo español**. Disponível em:< http://www.escuelasgraduadas.es/Carta_Obdulio_Moncada.htm> . Acesso em: 12 out. 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Reforma Agrária: Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária**. Brasília. 2010. Disponível em: <<http://pqra.incra.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

MOLINA, M. C. Por uma educação para a emancipação. **Marco social**. 2009. p.32-37. Disponível em: < <http://www.institutosouzacruz.org.br> > Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. **A contribuição do Pronea na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 282 fls.2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) –Universidade de Brasília, Brasília, 2003

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOREIRA, J. C. SENE, E . **Trilhas da Geografia: a Geografia no dia-a-dia**. 2a. ed. São Paulo: Scipione, 2006. v. 4. 168 p.

_____. **Trilhas da Geografia: o passado e o presente na Geografia**. 2a. ed. São Paulo: Scipione, 2006. v. 4. 200 p

_____. **Trilhas da Geografia: espaço geográfico e cidadania**. 2a. ed. São Paulo: Scipione, 2006. v. 4. 192 p.

_____. **Trilhas da Geografia: espaço geográfico e globalização**. 2a. ed. São Paulo: Scipione, 2006. v. 4. 240 p.

MULLER, G. Formulações gerais sobre o CAI. In:____. **Complexo agroindustrial e modernização agrária**. São Paulo: HUCITEC/EDUC, 1989. p. 45-60.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. s/d. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação Cidadania e políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás**. Disponível em :www.rioei.org/deloslectores/752Godoy. PDF. Acesso em: 21 ago. 2008

NERY, I, I, J. Apresentação. In:KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, R.S.;CERIOLI, P. R. (Org). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Educação do Campo: identidade e políticas publicas. 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4)

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições. 2007. Disponível em:<

http://xa.yimg.com/kq/groups/17929366/910294454/name/livro_aviovaldo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2010.

O GOIÁS.COM.BR. Mais um acidente com ônibus escolar. Disponível em:< <http://www.ogoias.com.br/seg/95-regiao/892-mais-um-acidente-com-onibus-escolar-.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

PAIVA, V. P.. **Educação popular e educação de adultos**. 4º: ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PESSÔA, V.L. S. **Ação do estado e as transformações agrárias no cerrado das zonas de Paracatu e Alto Paranaíba**. 1988. 239 f .Tese (Doutorado em Geografia) -: UNESP, Rio Claro 1988.

PESSOA, J. de M. Festas Juninas. In: **Aprender e ensinar nas festas populares**. Brasília: SEED-MEC. 2007. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/3717/2729> >. Acesso em 01 jan. 2011.

_____. **Saberes em festas: gestos de ensinar e aprender na cultura popular**. Goiânia: UCG/KELPs. 2005.

_____. **A revanche camponesa**. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

PEREIRA, R. M. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1999.

PIRES, M. G. **Desenvolvimento e sustentabilidade: um estudo sobre o Programa de Cooperação Nipo-brasileira para o desenvolvimento dos cerrados (PRODECER)**. 1996. 189 f. Dissertação (Mestrado) -Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília. 1996.

PIRES, V.; BELLUCCI, B. . **Geografia (Ensino Fundamental) 5a. Série**. São Paulo: Scipione, 2006. v. 1. 224 p.

_____. **Geografia (Ensino fundamental) 6a. Serie**. São Paulo: Scipione, 2006. v. 1. 244 p.

_____. **Geografia (ensino fundamental) 7a. Serie**. São Paulo: Scipione, 2006. v. 1. 244 p

_____. **Geografia (ensino fundamental) 8a. Serie**. São Paulo: Scipione, 2006. v. 1. 244 p.

PORTAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Cidades - Montividiu chora por seus mortos**. Disponível em:< <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/conteudo.jsp?page=1&base=1&conteudo=noticia/d1d7d55549a6f893db91349491a215ec.html>> .Acesso em 25 ago. 2010.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELI, T. I. CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Ed. Cortez. 2007.

PONTUSCHKA, N. N. a geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Ed. Contexto. 1999. p. 111-142.

QUEIROZ, J. B. P. de. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. UFG: 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1997

RAFFESTIN, C. O que é território? In: **por uma geografia do poder**. SP: Ática, 1993. p. 143-185.

RAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z., CORRÊA, R. L. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro; Eduerj, 1999.p. 169-218.

REVISTA VIDA E EDUCAÇÃO. **Analfabetismo: IBGE divulga dados do Censo 2010**. Disponível em: < <http://vidaeducacao.com.br>>. Acesso em: 03 de maio de 2011.

REVISTA GLOBO RURAL. **Anuário do agronegócio 2010**. São Paulo: Editora Globo.out. de 2010, n. 61.

RIBEIRO, V. S; SOUZA, F. E. de. A educação escolar no campo em Goiás. In: QUEIROZ, SILVA, PACHECO (Org), **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Univers, 2006.p, 139 – 150.

ROCHA, M. I.A. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação. In: SANTOS, C. A. dos, MOLINA, M. C., JESUS, S. M. dos S. A. de. (org). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 121-137

RUA, J. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **CAMPO-TERRITÓRIO**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n.1, p. 82-106, fev. 2006. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11781/6895>> Acesso em: 10 jun. 2012.

RUA, J. Urbanidades no rural: em um trecho da região serrana fluminense – a rodovia Teresópolis – Nova Friburgo. In: **Encontro de grupos de pesquisa**, I, 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2005. 1 CD-Rom.

SANTOS, L. C. SCOLARO, A. **História religiosidade e cultura: comunidades do município de Goiás**. Goiás. 2002 (não publicado)

SANTOS, C. A. dos. **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas- educação**. Brasília: INCRA/MDA. 2008.

SANTOS, C. A. dos, MOLINA, M. C., JESUS, S. M. dos S. A. de. (Org). **Memória e história do Proneira: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Editora da USP. 2004.

SÁNCHEZ, J. M. R.. **los colegios rurales agrupados: logros y esperanzas para nuestra escuela rural**. Disponível em: <stepv.intersindical.org/enxarxats/escolarural/cras.pdf> Acesso em: 03 de mar. de 2008

SACHS, I. Brasil rural: da redescoberta à invenção. **Estudos Avançados**. São Paulo, 15 (43), 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a08.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2008.

SERPA, A..Por uma geografia das representações sociais. **OLAM - Ciência & Tecnologia**: Rio Claro/SP, vol. 5, n. 1, maio / 2005 p. 220. Disponível em;<http://www.esplivre.ufba.br/artigos/AngeloSerpa_Olam5_2005.pdf> . Acesso em: 19 de abr. de 2009.

SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2011. **Transporte escolar**. Disponível em:<<http://www.see.go.gov.br/servicos/transporte/>>. Acesso em: 25 de mai. de 2011.

SERSOCIMA, Eliana. **Laços solidários nas comunidades rurais do município de Goiás (1900-1994)**. 1995. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, UFGO, 1995.

SILVA, E. B. da. **A contribuição do ensino não formal para a reterritorialização das terras no município de Goiás a partir do assentamento Serra Dourada-2006**.108 f.Monografia (Licenciatura em Geografia) – UEG, Goiás, 2006.

SILVA, R. L. R. B. da. **Sobre o camponês do sertão: produção do espaço e identidade camponesa em assentamentos do município de Goiás-GO**. 2003. 187 fl.. Dissertação (mestrado em Geografia)– UNESP, Presidente Prudente, 2003.

SCHAFFER, N. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio a escolha do livro texto. In _____. CATROGIOVANNI, A. C. et all. **Geografia em sala de aula práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed da Universidade, 1999. p. 133-147.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 327 p.

SOUZA, E de J. Os seis principais movimentos de luta pela terra no Brasil: a CPT como movimento socioterritorial. **Boletim DATALUTA**. Maio. 2009. Disponível em : <<http://www4.fct.unesp.br/nera/boletim.php>> Acesso em: 15 dez. 2009.

SOUZA, F. E. de. **Encanto e desencantos na fronteira agrícola do Cerrado: transformações e perspectivas na COPAMIL (Cooperativa Agrícola Mista Iraí Ltda)**. 2003, 177 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

SOUZA, F. E. de, et al. Do assentamento Mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás. 2005. (Relatório de Pesquisa)

SOUZA, F. E. de, et al. Do assentamento Mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás. 2006. (Relatório de Pesquisa)

SOUZA, F. E. de, FERNANDES, B, M. O papel da Geografia escolar para o fortalecimento do campesinato no município da Cidade de Goiás. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 12, 2009, Uruguai, **Caminando em una América Latina em tranformacion**. <disponível em: <http://egal2009.easyplanners>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

SOUZA, A. C. A. de. **Por uma política de saneamento básico: a evolução do setor no Brasil**.(S/D) Disponível em:< http://www.achegas.net/numero/30/ana_cristina_30.pdf >. Acesso em: 15 jan. 2011.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E de, GOMES, P. C da C. CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995. p. 77-116.

SPARZA L. L. Entrevista a Denise Jodelet realizada el 24 de octubre de 2002 por Oscar Rodriguez Cerda. **Relaciones Inverno**. Zamora .Mechico,. v. 24, n.93. p.115-134. Disponível em < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/137/13709306.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2008.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE GOIÁS. **Economia Goiana 1º semestre de 2010**. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/conj/conj15/artigo01.pdf>>. Acesso em: 01 de jan. de 2011.

SPOSITO, Maria E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.) **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

TONINI, I. M. Livro didático: textualidade em rede?.In:TONINI, I. M. et. al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: URGs. 2011.

_____.Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. Mercator - **Revista de Geografia da UFC**, ano 02, número 04, 2003. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/148/117>>. Acesso em: 20 maio 2011.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto. 2010. p 14-33.

VIEIRA, N. R. O Conhecimento Geográfico Veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o Espaço Agrário Brasileiro: Reflexões para uma Geografia Crítica em Sala de Aula. **REVISTA NERA** - ANO 7, N. 4 – JANEIRO/JULHO DE 2004 . Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/04/03_Noemia.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2011.

VILLA VERDE, C. M. (Org). **Agricultura e políticas públicas**. Brasília: IPEA, 1990, p.113-157. (Série IPEA, 127)

VIANA, H. M. **A pesquisa em educação a observação**. Brasília: Líber livro editora. 2007.

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro de entrevista - dados sobre a escola

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**PEQSUISA: *O papel da Geografia escolar para o fortalecimento do
campesinato no município da Cidade de Goiás***

Pesquisadora: Francilane Eulália de Souza

Data da entrevista: _____ / _____ / _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DADOS SOBRE A ESCOLA

Escola

Pesquisada:

Endereço da escola: _____

Entrevistado

(a): _____

1- Quanto à escola:

1.1 - Quando e porque a escola foi criada?

1.2 - Qual o papel, e a importância da escola para os alunos que vivem no campo?

1.3 - A escola tem profissionais com formação voltada para o homem camponês (meio rural)?

1.4 – A escola possui momentos de reflexão (projetos, semanas e outros) ligada ao campo (meio rural)?

1.5 - A escola enfrenta dificuldades ou problemas?

1.6 - O Projeto Pedagógico da escola possui uma proposta pedagógica para atender o alunado do campo? Em caso positivo quais?

2 - Quanto aos alunos

2.1 - Qual o número de alunos geral e por série?

2.2 - Qual a origem dos alunos?

2.3 – Existe evasão na escola de alunos que vêm do campo? Qual o número anual? Qual o motivo?

Anexo 2- Roteiro de entrevista – professor de geografia**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS UNU CORA CORALINA****DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA****PROJETO: *O papel da Geografia escolar para o fortalecimento do camponato no município da Cidade de Goiás*****Pesquisadora:** Francilane Eulália de Souza

Data da entrevista: _____/_____/_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DE GEOGRAFIA**1 – Questões ligadas ao camponês**

1.1 - O que é o campo (meio rural) para você hoje?

1.2 – Quem é o camponês (meio rural) para você?

1.3 Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo? Em caso positivo como você a define?

1.4 - Você acha que os alunos que vivem no campo são diferentes dos alunos que vivem na cidade? Em caso positivo, quais são as diferenças?

2 Questões ligadas a Geografia

2.1 – O que é território e o que é identidade para você.

2.2 – A Geografia é uma disciplina importante para o aluno que mora no campo?

2.3 - A Geografia ensinada em sala de aula corresponde à realidade do educando que mora no campo (meio rural)?

2.4 – Quais os recursos didáticos mais utilizados para trabalhar a Geografia na sala de aula?

2.5 – Qual o livro didático adotado nas séries que você trabalha? Ele aborda o cotidiano dos alunos que moram no campo?

2.6 – Quais são os principais problemas hoje para se trabalhar a Geografia com os alunos do campo?

Anexo 3 - Roteiro de entrevista para os alunos que vivem no campo

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PROJETO: O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL DOS ALUNOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GOIÁS

Pesquisadora: Francilane Eulália de Souza

Data: _____ / _____ / _____

QUESTIONÁRIO – ALUNOS QUE VIVEM NO CAMPO- PARTE 1

1 – LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO

1.1 Nome do aluno

(a): _____

Idade: _____ **Nome do local onde mora:**

Escola: _____

Série: _____

1.2 O local onde você mora é? Marque com um X a opção correta

Assentamento () Fazenda, Sítio, Chácara e outros ()

1.3 - A propriedade em que você mora pertence aos seus pais?

Sim () Não, meus pais trabalham na propriedade () Não, meus pais

alugam a propriedade ()

Outras ()

Especifique: _____

1.4 - Quais são as atividades desenvolvidas na propriedade em que você mora? (pode marcar várias opções desde que haja na propriedade.

Produção de leite () Criação de Galinha () Criação de porco ()

Horta ()

Plantação de árvores frutíferas () Outras ()

Quais? _____

1.5 Você ajuda na propriedade onde mora ?

Não () Sim () o que você

faz? _____

1.6 Quantas pessoas têm na sua casa, somando você? Marque um X

2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () Mais de 7 ()

1.7 Marque com um X para os objetos que você tem acesso em casa (pode marcar vários desde que você tenha acesso:

TV () Computador () Rádio () Telefone fixo ou celular ()

Vídeo-game () jornal impresso () Revista () Livro ()

Outros () Quais _____

1.8 Marque com um X para o veículo que seus pais utilizam para locomover (sair, passear) . Atenção, pode marcar vários desde que seus pais tenham?

Carro () Moto () Bicicleta () Outros ()

Quais? _____

2 – QUANTO AO TRANSPORTE

2.1 Que horas você sai de casa para ir á

escola? _____

2.2 Que horas você chega em casa depois que sai da

escola? _____

2.3 Onde você almoça?

Em casa () Na escola () Dentro do ônibus () Outros

lugares ()

2.4 Como é transporte escolar que você utiliza? Descreva?

2.5 O transporte escolar que você utiliza para de funcionar (quebra)? Em caso positivo, quantas vezes ao ano? Marque com um X para a quantidade.

Uma vez no ano () duas vezes no ano () três vezes no ano () várias vezes ()

2.6 Quando chove é difícil ir a aula? Em caso positivo, por quê?

2.7 Porque você não estuda em uma escola no meio urbano (cidade)?

2.8 Desenhe, abaixo o trajeto (caminho) que o ônibus faz de sua casa até a escola.

QUESTIONÁRIO – ALUNOS QUE VIVEM NO CAMPO- PARTE - 2**3.1 Questões gerais**

3.1 O que é o campo (meio rural) para você? Quando você pensa em campo o que vem no seu pensamento?

3.2 O que é o meio urbano (a área urbanizada do município de Goiás) para você?

3.3 Você gosta de viver no meio rural?

Sim () Porque:_____

Não ()

Porque:_____

3.4 Quais são as suas principais brincadeiras (lazer) na sua casa? Quais as que você mais gosta?

3.5 Você acha que é diferente dos alunos que vivem na cidade? Em caso positivo, quais são as diferenças?

3.6 E comum na disciplina de Geografia, o professor abordar temas (conteúdo) ligado a sua vida no campo (meio rural)? Quais foram os temas? Aponte abaixo:

Anexo 4 - Roteiro de entrevista para os alunos que vivem na cidade

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**PROJETO: O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO FORTALECIMENTO
DA IDENTIDADE TERRITORIAL DOS ALUNOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE GOIÁS**

Pesquisadores: Francilane Eulália de Souza

Data: _____ / _____ / _____

QUESTIONÁRIO – ALUNOS QUE VIVEM NA CIDADE- PARTE 1

1 – LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO

1.1 Nome do aluno

(a): _____

Idade: _____ **Nome do local onde mora:**

1.2 Quantas pessoas têm na sua casa, somando você? Marque um X

2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () Mais de 7 ()

1.3 Marque com um X para os objetos que você tem acesso em casa:

TV () Computador () Rádio () Telefone ()
Vídeo-game () jornal impresso () Revista () Livro
() Outros ()

**1.4 Marque com um X para o veículo que seus pais utilizam para locomover
(sair, passear)?**

Carro() Moto () Bicicleta () Outros ()

Quais? _____

2 – QUANTO AO TRANSPORTE

2.1 Que horas você sai de casa para ir á escola? _____

2.2 Que horas você chega em casa depois que sai da escola? _____

2.3 Onde você almoça?

Em casa () Na escola () Outros lugares ()

2.4 Desenhe, no verso dessa folha o trajeto (caminho) que você faz de sua casa até a escola.

QUESTIONÁRIO – ALUNOS QUE VIVEM NA CIDADE- PARTE – 2

3.1 Questões gerais

3.1 O que é o campo (meio rural) para você?

3.2 O que é o meio urbano (o centro do município de Goiás) para você?

3.3 Quais são as suas principais brincadeiras na sua casa? Quais as que você mais gosta?

3.4 Você acha que é diferente dos alunos que vivem no meio rural? Em caso positivo, quais são as diferenças?

3.5 Você moraria no campo?

Sim ()

Não ()

Porque? _____

3.6 E comum na disciplina de Geografia (das séries que você já terminou), o professor abordar temas ligado ao campo (meio rural)? Quais foram os temas? Aponte abaixo:

3.7 Já houve alguma atividade, na escola, relacionado a vida no meio rural?

Não ()

Sim ()

Quais? _____

Anexo 5 – Descrição da linhas de transporte escolar do município de Goiás



ANEXO – I

DESCRIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DAS LINHAS

Pregão Presencial nº: 021/2011

Objeto: Contratação de pessoa jurídica do ramo de transporte de passageiro para prestação de serviços de transporte escolar para o ano letivo de 2012, conforme seguintes itinerários:

DESCRIÇÃO E DETALHAMENTO DAS LINHAS

ITEM	DESCRIÇÃO DAS LINHAS	KM POR DIA
01	Onibus para transporte escolar no trecho São Felipe/Ferreiro/Faz. Dr. João Filho/ Escola Holanda – Período Vespertino – Capacidade Mínima de 44 passageiros (terra).	120 KM
02	Onibus para transporte escolar no Trecho Assentamento Dom Tomás/ Holanda/ Goiás. Período Vespertino – Capacidade Mínima 44 passageiros (asfalto).	112 KM
03	Van para transporte escolar no trecho Engenho Velho/ Tanquinho/Faz. Dr. Marcio Souza/ Escola Holanda. Período Vespertino – Capacidade mínima 16 passageiros (terra).	98 KM
04	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Região do São João do Bugre. Período Vespertino – Capacidade mínima 09 passageiros (terra) (alimentadora).	120 KM
05	Onibus para transporte escolar no trecho Buriti Queimado/ Goiás. Período Vespertino. Capacidade mínima 48 passageiros (asfalto/terra).	119 KM
06	Van/microônibus para transporte escolar no trecho Senzala/ Goiás. Período Vespertino. Capacidade mínima 16 passageiros (terra)	112 KM
07	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Acaba Vida/ São Felipe/ Itapirapuã. Período Vespertino – Capacidade mínima 09 passageiros (asfalto/terra).	117 KM
08	Microônibus/Van para transporte escolar no trecho Acaba Vida/ São Felipe/ Itapirapuã. Período Matutino – Capacidade mínima 16 passageiros (asfalto/terra).	117 KM
09	Microônibus para transporte escolar no trecho Bacuri/ Baião do Candinho/ Pastor Jorge/ Lavrinha/ Rancho Grande/ Caçete Armado e Asfalto/ Barra. Período Vespertino –	120 KM

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÁS
Praça da Bandeira Nº01 Centro Cidade de Goiás – GO / CEP: 76.600.000
Fone (Fax): (62)3371-7725 / 7720
e-mail: licitacao@GOIAS.GO.gov.br
Site: www.GOIAS.GO.gov.br



	Capacidade mínima 23 passageiros (terra).	
10	Kombi para transporte escolar no trecho – Região do Índio. Período Vespertino – Capacidade mínima 09 passageiros (terra) (alimentadora).	100 KM
11	Kombi para transporte escolar no trecho Lajinha/Colônia de Uva. Período Noturno – Capacidade mínima 10 passageiros (asfalto/terra).	58 KM
12	Van/ Kombi para transporte escolar no trecho São Carlos/ Colônia. Período Vespertino – Capacidade mínima 09 passageiros (terra).	103 KM
13	Onibus para transporte escolar no trecho Zildete/ Eixo 1 São Carlos. Período Vespertino – Capacidade mínima 44 passageiros (terra).	59 KM
14	Kombi para transporte escolar no trecho do assentamento Dom Tomás/ Ponte do Rio Ferreira. Período Vespertino- Capacidade mínima para 9 passageiros (terra).	78 KM
15	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Colônia/ Faz. Sandoval/ Faz. Norberto (Fazenda N.S. Aparecida). Período Matutino – Capacidade mínima 9 passageiros.	90 KM
16	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Colônia/ Norberto (Fazenda Vale do Uva)/ Faz. Uvá. Período Vespertino – Capacidade Mínima 9 passageiros.	115 KM
17	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Coqueiro/ Faz. Guarani/ Faz. Cedro/ Goiás. Período Noturno – Capacidade Mínima 9 passageiros.	104 KM
18	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Coqueiro/ Faz. Guarani/ Faz. Dr. Pedro/ São Roque. Período Vespertino - Capacidade Mínima 9 passageiros.	42 KM
19	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Colônia/ Escola Cristal/ Colônia. Turnos Vespertino – Capacidade mínima 9 passageiros.	110 KM
20	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Colônia/ Faz. Goiânia/ Faz. Santa Maria/ Colônia – Capacidade mínima 9 passageiros.	79 KM
21	Van ou Microônibus para transporte escolar no trecho São Carlos/ União dos Buriti/ São Carlos. Período Vespertino – Alimentadora - Capacidade mínima 16 passageiros.	72 KM
22	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Faz. Boa Vista/ Buriti Queimado/ Lajinha. Período Matutino – Capacidade mínima 9 passageiros.	153 KM
23	Microônibus para transporte escolar no trecho Goiás/ São Carlos. Período Vespertino – Capacidade mínima 23 passageiros.	105 KM
24	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Faz. Piolão/ Charife/ São João. Período Matutino – Capacidade mínima 9 passageiros.	126 KM

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÁS

Praça da Bandeira Nº01 Centro Cidade de Goiás – GO / CEP: 76.600.000

Fone (Fax): (62)3371-7725 / 7720

e-mail: licitacao@GOIAS.GO.gov.br

Site: www.GOIAS.GO.gov.br



25	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho São João/ Faz. Jatobá/ São João/ Amilton Salazar/ São João. Período Matutino – Capacidade mínima 9 passageiros.	114 KM
26	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Limeira/ Escola Agrícola/ Ferreiro. Período Matutino – Capacidade mínima 9 passageiros.	150 KM
27	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Limeira/ Davi Cardoso/ Fé Leite/Faz. Luizinho Espanhol/ Goiás. Período Vespertino – Capacidade mínima 9 passageiros.	77 KM
28	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Bananal/ Calcilândia – Capacidade mínima 9 passageiros.	102 KM
29	Microônibus para transporte escolar no trecho Mata do Baú/ Barra. Turno Vespertino – Capacidade mínima 23 passageiros.	32 KM
30	Microônibus para transporte escolar no trecho Mata do Baú/ Barra (23 passageiros).	64 KM
31	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho P. A. Varjão/Goiás. Período Vespertino – Capacidade mínima 9 passageiros.	116 KM
32	Van ou Kombi para transporte escolar no Trecho Baratinha/ Vila Boa – Turno Vespertino. Capacidade mínima 9 passageiros.	49 KM
33	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Baratinha/ Vila Boa e Baratinha/ Vila Boa/ Engenho Velho/ Goiás. Período Noturno.	62 KM
34	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Calcilândia/ Barriguda/ São Pedro. 1 Turno – Capacidade mínima 9 passageiros	103 KM
35	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Bom Sucesso/ Tiofi/ Zé Vitalino/ Granja/ Goiás. Turno Vespertino – Capacidade mínima 9 passageiros.	121 KM
36	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Serrinha/ Calcilândia. 1 Turno.– Capacidade mínima 9 passageiros.	87 KM
37	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Colônia/ Retiro/ Colônia. Turno Matutino – Capacidade mínima 9 passageiros.	105 KM
38	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Colônia/ Retiro/ Colônia. Turno Noturno – Capacidade mínima 9 passageiros.	92 KM
39	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Mumbuca/ Brumado/ São Pedro/ Calcilândia. 1 Turno – Capacidade mínima 9 passageiros.	92 KM
40	Microônibus para transporte escolar no trecho São João/ Itapirapuã – 2 Turnos Vespertino/ Noturno. Capacidade mínima 23 passageiros.	96 KM

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÁS

Praça da Bandeira Nº01 Centro Cidade de Goiás – GO / CEP: 76.600.000

Fone (Fax): (62)3371-7725 / 7720

e-mail: licitacao@GOIAS.GO.gov.br

Site: www.GOIAS.GO.gov.br



41	Onibus para transporte escolar no trecho Estiva/ Mosquito/ Cebola/ Barra – Capacidade mínima 44 passageiros	103 KM
42	Onibus para transporte escolar no trecho Mosquito/ Barra/ Linha Nova/ Goiás – Período Vespertino – capacidade mínima 44 passageiros.	125 KM
43	Onibus para transporte escolar no trecho Xô/ Valdemar Marinho/ Chicão de Fiotoco/ Holanda – Capacidade mínima 44 passageiros	110 KM
44	Van ou Kombi para transporte escolar no trecho Fatura/ Ruá/ Ipanema/ Holanda. Capacidade mínima 09 passageiros.	116 KM
45	Microônibus para transporte escolar no trecho Goiás/ Barra- Período Vespertino- Capacidade mínima de 23 passageiros.	72 KM

GOIÁS/ GO,25 de novembro de 2011.

Rosane Germana de Oliveira
Pregoeiro

Anexo 6 - Cardápio das escolas situadas no campo do município de Goiás



CARDÁPIO MÊS DE MAIO DE 2012 – 22 DIAS LETIVOS

- 01 – ARROZ COM FRANGO E BETERRABA
 02- SOPA(MACARRÃO, CARNE MOÍDA, BATATA , CENOURA, BETERRABA)
 03 – FAROFA DE CARNE MOIDA COM CENOURA E SUCO
 04 – ARROZ COM PVT E KABUTIÁ - LARANJA
 05 – MACARRÃO COM CARNE MOIDA E CENOURA
 06 – BAIÃO DE TRÊS (ARROZ, FEIJÃO E ABOBRINHA)
 07 - SOPA (MACARRÃO, CENOURA, BATATA, FRANGO, REPOLHO)
 08 – ARROZ, COM FRANGO E BETERRABA
 09 - ARROZ COM PVT E KABUTIÁ
 10 – FAROFA DE FRANGO COM CENOURA - LARANJA
 11 – ARROZ COM CARNE E BETERRABA

 12 – FEIJÃO TROPEIRO (FEIJÃO, CARNE MOIDA OU LINGUIÇA)
 13 – ARROZ COM CARNE E CHUCHU
 14 – ARROZ, COM FRANGO E BETERRABA
 15 – BAIÃO DE QUATRO (ARROZ, FEIJÃO, PVT E KABUTIÁ)
 16 – ARROZ COM FRANGO E CENOURA - LARANJA
 17 – MACARRÃO COM FRANGO, CENOURA E CHUCHU
 18 – ARROZ COM CENOURA E PVT
 19 – ARROZ, COM CARNE E KABUTIÁ - LARANJA
 20 – SOPA (MACARRÃO, CARNE MOIDA, BATATA, CENOURA)
 21 – FAROFA DE FRANGO COM CENOURA E SUCO
 22 – ARROZ COM CENOURA E FRANGO

NOME DA ESCOLA _____

ORD	ALIMENTOS	QUANTIDADE
01	ARROZ – 5 KG	
02	PEITO DE FRANGO	
03	BETERRABA	
04	FARINHA DE MANDIOCA – 500 G	
05	CHUCHU	
06	CARNE	
07	CENOURA	
08	SUCO – 500 ML	
09	PVT – 500 G	
10	ABOBORA KABUTIÁ	
11	FEIJÃO	
12	ABOBRINHA	
13	MACARRÃO – 500 G	
14	BATATA	
15	REPOLHO	
16	LARANJA	
17	AÇÚCAR – 2 KG	
18	ALHO	
19	SAL	
20	CEBOLA	
21	EXTRATO – 350 G	
22	ÓLEO – 900 ML	
23	LINGUIÇA	
24	COLORAU – 50 GR	
25	AÇAFRÃO – 100 GR	

REMETI: _____ EM ____/____/____

RECEBI: _____ EM ____/____/____