

## A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL II

## LA RELACIÓN CAMPO-CIUDAD EN EL ENSEÑO DE GEOGRAFÍA: UNA ANÁLISE DEL TRABAJO PEDAGÓGICO CON ESTUDIANTES DE FUNDAMENTAL II

## THE COUNTRYSIDE TO THE CITY RELATIONSHIP IN TEACHING GEOGRAPHY: AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS FROM ELEMENTARY II

Ana Lídia Lídia Santana Batista<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente texto discute a relação campo-cidade no Ensino de Geografia, a partir do debate da Educação do Campo, tomando como eixo de análise o trabalho pedagógico com estudantes do Ensino Fundamental II, no município de Irará, Bahia. Tal análise foi realizada na Escola Municipal Maria Bacelar (EMMB), localizada na zona rural, a Sudoeste do município supracitado. As reflexões aqui trazidas, representam um recorte dos estudos e pesquisas desenvolvidas no curso de Pós-Graduação em Educação, a nível de mestrado acadêmico na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período entre 2014-2016. Em se tratando de uma pesquisa que envolve a educação escolar, buscou-se compreendê-la como um processo dialético e histórico e, para tanto, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa, adotando uma concepção de totalidade, como possibilidade de compreender a realidade educacional em suas múltiplas relações. Os dados apontaram que o trabalho pedagógico do professor de Geografia, orientado por práticas que priorizam documentos oficiais e livros didáticos, tende a reforçar valores urbanos, em detrimento das singularidades dos sujeitos do campo. Assim, ao não problematizar o debate das relações de poder na sociedade, o mesmo tende a reforçar a visão de inferioridade construída pelos estudantes sobre o espaço rural e, consequentemente, sobre si mesmos, uma vez que o espaço é resultado das relações sociais, mas também condiciona essas relações existentes. Desse modo, um caminho para a transformação dessa realidade, pode ser identificado a partir do debate da Educação do Campo enquanto proposta pedagógica contra hegemônica, que ao considerar as contradições que permeiam a sociedade, identifica possibilidades de se pensar uma educação escolar que contribua para a emancipação dos sujeitos do campo.

**Palavras-chave:** Campo-cidade; Ensino de Geografia; Trabalho Pedagógico.

**Resumen:** El presente texto discute la relación campo- ciudad en el Enseño de Geografía, a partir del debate de la Educación del Campo, tomando como eixo de análise el trabajo pedagógico con estudiantes del Enseño Fundamental II, en el município de Irará Bahia. Tal análise que realizada en la Escuela Municipal Maria Bacelar (EMMB), localizada en la zona rural, Sudoeste del município supracitado. Las reflexiones aquí trazidas, representan un recorte de los estudios y pesquisas desarrolladas en el curso de Pós- Graduación en Educación, a nivel de mestrado académico en la Universidad Estadual de Feira de Santana(UEFS) en el período entre 2014 – 2016. En se tratando de una pesquisa que envuelve la educación escolar se buscó comprenderla con proceso dialético y histórico y, para tanto se hizo la opción por la pesquisa cualitativa, adotando una concepción de totalidad como posibilidad de comprender la realidad educacional en sus múltiples relaciones. Los datos apuntaron que el trabajo pedagógico del profesor de Geografía, orientado por practicas que priorizan documentos oficiales y libros didacticos tiende a reforzar valores urbanos, en detrimento de las singularidades de los sujetos del campo. Así, al no problematizar el debate de las relaciones de poder en la sociedad, el mismo tiende a reforzar la visión de inferioridad construída por los estudiantes sobre el espacio rural y, consecuentemente sobre si mismos, una vez que el espacio es resultado de las relaciones sociales, pero también condiciona esas relaciones existentes. De ese modo, un camino para la transformación de esa realidad, puede ser identificado a partir del debate de la Educación del Campo mientras propuestas pedagógicas contra-hegemónica, que al considerar las contradicciones que permeian la sociedad, identifica posibilidad de se pensar una educación escolar que contribua para la emancipación de los sujetos del campo.

**Palabras-llave:** Campo- ciudad; Enseño de Geografía; Trabajo Pedagógico.

**Abstrat:** This paper discusses the countryside to the city relationship in Geography Teaching from the Countryside Education debate, taking as the axis of the pedagogical work with students from Elementary School II in the town of Irará, Bahia. This analysis was performed at the Maria Bacelar Municipal School (EMMB), located in the field, south-west of the above municipality. These reflections brought represent a cut of the studies and research carried out in the course of Postgraduate Education, the academic level of master's degree at the State University of Feira de Santana (UEFS) in the period 2014-2016. In the case of research that involves education, it sought to understand it as a dialectical and historical process and, therefore, there was the option for qualitative research, adopting a totality of design, as a possibility to understand reality education in its multiple relationships. The data showed that the pedagogical work of the Geography teacher, guided by practices that prioritize official documents and textbooks, tends to reinforce urban values, to the detriment of the singularities of the subject countryside. So, to not question the discussion of power relations in society, it tends to reinforce the inferiority of vision built by the students of the countryside areas and, consequently, about themselves, since space is a result of social relations, but also affects these relationships. Thus, a way for the transformation of this reality, can be identified from the countryside education debate as pedagogical proposal counterhegemonic that when considering the contradictions that pervade society, identifies opportunities to think a school education that contributes to the emancipation of the subject countryside.

**Keywords:** Countryside-City; Geography Teaching; Pedagogical work.

### *Introdução*

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

Na esteira desse processo, a relação campo-cidade, entendida como categoria estruturante do pensamento geográfico. Esta mesma categoria, quando utilizada no trabalho pedagógico do professor de Geografia, pode ser abordada dentro de diferentes perspectivas teórico-conceituais, a partir da proposta educacional que se defende: educação para alienação ou para emancipação. Essa relação, dentro de uma perspectiva atrelada aos interesses da classe dominante, pode ser entendida como relação dicotômica e *continuum*. Em contrapartida, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora do campo e da cidade e dos princípios da Educação do Campo, a referida relação pode ser percebida como um caráter dialético, contrário ao capitalismo agrário.

O interesse pela temática da relação campo-cidade, é fruto de reflexões que advêm do campo pessoal uma vez que possui origens rurais e também profissional, pois sou professora de Geografia da Educação Básica da Rede Pública Estadual da Bahia. Leciono<sup>2</sup> atualmente no único colégio público de Ensino Médio-EM, no município de Irará (BA), localizado na zona urbana e que atende alunos egressos de escolas particulares e públicas municipais, sobretudo daquelas localizadas na zona rural, onde se encontra o maior número de estabelecimentos de Ensino Fundamental (EF), do 6º ao 9º ano.

Diante de situações vividas no percurso da prática docente no Ensino Médio (EM), observava que a maioria dos alunos egressos da zona rural não se assumia como sujeito oriundo do campo. Esses estudantes do campo tinham desenvolvido uma visão de inferioridade sobre o espaço rural e, conseqüentemente, sobre si mesmos. É neste sentido que questionava: Qual a influência da escola, e mais especificamente do trabalho pedagógico do professor de Geografia, nessas visões dos estudantes sobre o contexto rural e sua relação com a cidade?

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

A relação campo-cidade e as visões dos estudantes do Ensino Fundamental II oriundos da zona rural que adentram a sala de aula do colégio do EM da sede do município de Irará, passaram a trazer reflexões importantes, que foram redesenhando o objeto de estudo. De posse da constatação de que esses estudantes expressam uma visão de inferioridade acerca de suas origens do mundo rural, a seguinte pergunta passa a ganhar sentido: Qual o papel do ensino de Geografia, para a compreensão das relações campo-cidade, no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II do município de Irará?

Dessa forma este artigo tem por objetivo central discutir o papel do ensino de Geografia, para a compreensão das relações campo-cidade, no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II no município de Irará.

Nessa perspectiva, este texto discute a relação campo-cidade no Ensino de Geografia, a partir do debate da Educação do Campo, tomando como eixo de análise o trabalho pedagógico com estudantes do Ensino Fundamental II, entendido como um desdobramento do ensino, caracterizado no processo de formação do professor na academia. Tal análise foi realizada na Escola Municipal Maria Bacelar (EMMB), localizada na zona rural, a Sudoeste de Irará, município caracterizado por grande concentração de terra e de renda.

O presente trabalho é um recorte dos estudos e pesquisas desenvolvidas ao longo do curso de Pós-Graduação a nível de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, no período entre 2014-2016.

Em se tratando de uma pesquisa que envolve a educação escolar, buscou-se compreendê-la como um processo dialético e histórico e, para tanto, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa, dada a sua abrangência e capacidade de apreender sentidos mais contextuais e polissêmicos, adotando uma visão de totalidade, como possibilidade de compreender a realidade educacional em sua essência.

Tomando a EMMB como unidade de análise empírica, contou-se de forma significativa com a colaboração dos seguintes sujeitos mediante os respectivos instrumentos: três professoras de Geografia do Ensino Fundamental II através de entrevistas semiestruturadas, estudantes do 6º ao 9º ano respondendo quarenta questionários, e respectivos pais respondendo também trinta e oito questionários.

Para ordenar a ação desta pesquisa, conduzida pelo exercício cuidadoso da procura pela análise e compreensão da realidade do ensino de Geografia nas diferentes escalas geográficas (local, regional e nacional), foram utilizadas as categorias dialética: realidade, contradição e possibilidades, tomadas como referenciais filosóficos balizadores do pensamento (CHEPTULIN, 2004).

Para tanto, fundamentado teoricamente, sobretudo nos estudos de Alves (2012), Alves e Vale (2013) e Oliveira (2013, 2014), Fernandes (2004, 2005, 2011), Fernandes; Cerioli; Caldart (2011), Couto (2010, 2011), Freitas (2012), Molina (2014), Souza (2010), este artigo está organizado em três partes, em que: a) discute as diferentes perspectivas conceituais da relação campo-cidade no ensino e na Geografia brasileira, b) identifica alguns pressupostos teóricos-metodológicos que permitem (re) pensar o ensino e o

trabalho pedagógico do professor de Geografia numa perspectiva crítica e c) analisa a relação campo-cidade no trabalho pedagógico das professoras de Geografia da EMMB, em Ipirá (BA), identificando as dificuldades e possibilidades de efetivação de um trabalho que contribua para a emancipação da classe trabalhadora.

### *A relação campo-cidade no ensino e na Geografia brasileira: revisitando as diferentes perspectivas teórico-conceituais*

A relação campo-cidade enquanto categoria estruturante do pensamento geográfico, que também é apropriada no trabalho pedagógico do professor de Geografia não pode ser entendida deslocada da conjuntura política e econômica do país. Ao longo da história a educação formal como um todo, e no bojo dessa dinâmica o ensino de Geografia, sempre estiveram articulados às determinações econômicas, políticas e culturais do poder hegemônico, que constantemente alterou, e continua alterando os papéis do campo quanto da cidade, para dar suporte aos seus interesses.

Para compreender a histórica relação campo-cidade, é importante compreender como foram construídas novas representações do espaço visando a implantação, consolidação e expansão do capitalismo. Do mesmo modo, tal pensamento tem relação na forma como essa temática tem sido abordada pelas diferentes correntes do pensamento geográfico: Geografia Clássica, Teórica e Crítica.

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

Os estudos sobre o campo e a cidade focalizam as análises em questões de gêneros de vida (urbanos e rurais), o habitat, os sistemas agrícolas, a economia urbana e as infraestruturas/ construções de cidades. Destaca-se pouca integração desses espaços, os processos são gerados e desenvolvidos em espaços distintos. (ALVES, 2012, p. 10).

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

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

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

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

Com base em Alves e Vale (2013), o crescimento urbano nas últimas décadas alcançou níveis significativos, levando à expansão física das cidades sobre o campo e provocando um processo de integração. Tal processo é caracterizado como um *continuum* entre esses espaços, em que “defende-se que o avanço do processo de urbanização é responsável por mudanças significativas na sociedade em geral, atingindo também o espaço rural e aproximando-o da realidade urbana” (MARQUES, 2002, p. 100). Trata-se de uma relação campo-cidade extremamente complexa.

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

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

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

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

Para os sujeitos do campo, considerados inferiores, sem história, bastava receber os mesmos conhecimentos das escolas urbanas (e não diferente em relação aos conhecimentos geográficos), desconsiderando as suas especificidades: cultura, modos de produzir, de viver. Através de um ensino apolítico, alicerçado no positivismo, referencial filosófico, priorizava-se um ensino focado nos aspectos físicos, alheio à dinâmica social, e que não dava conta da complexidade dos problemas sócio espaciais enfrentados no Brasil. Tal perspectiva de ensino teve destaque durante o pensamento clássico (1930-1960) e teórico (1960-1980) da Geografia, em que a relação campo-cidade se caracterizou sobretudo enquanto hierárquica, e não de interdependência. Delineava-se aí uma Geografia de base teórico-quantitativa que

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

É a partir da Geografia Crítica, e dos seus desdobramentos na Geografia Agrária, que surgem discussões alicerçadas no materialismo histórico dialético, procurando denunciar as injustiças socioespaciais no campo, decorrentes do modelo de produção vigente. Nessa perspectiva, a relação campo-cidade ganha outra dimensão no trato das questões socioespaciais.

Neste cenário, a partir da década de 1990, com a perspectiva teórico-conceitual do Novo Rural de Graziano da Silva, Del Grossi e Campanhola (2002 apud ALVES; VALE, 2013), a relação campo-cidade se complexifica cada vez mais, mas, ainda pode ser inserida na discussão do *continuum* entre os espaços, mesmo diante das críticas à Geografia Clássica e Teorética.

A perspectiva do Novo Rural, subdivide o campo em três matrizes essenciais: 1) uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias; 2) um conjunto de atividades não agrícolas, ligadas a moradia, lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; 3) um conjunto de “novas” atividades agropecuárias, impulsionadas por nichos especiais de mercado. (SILVA; DEL GROSSI; CAMPANHOLA, 2002 apud ALVES; VALE, 2013).

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

Assim, nas últimas décadas, associada às alterações em escala global, a sociedade brasileira vem passando por um processo de transformações que tem impactado o processo produtivo como um todo e, em particular, o campo. O capitalismo tem definido novas representações do espaço que vem sendo difundidas como novo rural. São novas imagens, novos sentidos para o espaço rural, que mantêm a visão produtivista dominante, mas que se traduzem em novos qualitativos para outras relações entre o espaço urbano e o rural, e entre a cidade e o campo (RUA, 2006).

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

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

Conforme Santos (1997), não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes.

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

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

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

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

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

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

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

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

Entender campo e cidade enquanto unidades dialéticas, implica considerar que o processo de organização socioespacial e socioterritorial é comandado por forças antagônicas que constantemente se enfrentam em busca da materialização dos seus objetivos. Trata-se de um processo conflituoso,

contraditório, marcado pela luta de classes. Conforme Rua (2005), ora as classes sociais rurais – grandes proprietários e camponeses – são vencidas, ora são cooptadas; ora conseguem se integrar ao bloco hegemônico, ora conseguem manifestar suas vozes, afirmando espaços de representação que se opõem às representações do espaço dominante.

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

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

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

Nessa perspectiva, o campo não é entendido apenas como território da produção, como propõe o paradigma do capitalismo agrário. O campo é território de vida, de resistência, de trabalho, de relações sociais, políticas, econômicas, produzido em articulação com a cidade. Perspectiva que deve ser contemplada no ensino e no trabalho pedagógico do professor de Geografia.

### ***Pressupostos teóricos-metodológicos para (re) pensar o ensino e o trabalho pedagógico do professor de Geografia na atualidade***

A necessidade de compreensão do espaço da sociedade humana, objeto de estudo da Geografia, enquanto uma totalidade composta pelas diferentes/complementares formas espaciais, campo e cidade, instiga à busca de um referencial teórico que dê sustentação a uma perspectiva de ensino e trabalho pedagógico que contribua para a emancipação do estudante, de modo geral, e em particular o do campo. Tal perspectiva de trabalho, implica compreender como a lógica da acumulação capitalista, (re) organiza e (re) produz o espaço social, explorando, expropriando o trabalhador. Entendendo que a realidade não é uma via de mão única, o mesmo responde enquanto sujeito de poder e de capacidade política superadora.

Essa discussão ancora-se na perspectiva da Geografia Crítica<sup>3</sup>, articulada aos princípios políticos e filosóficos da Educação do Campo<sup>4</sup>. Partindo desse entendimento impõe considerar o trabalho

pedagógico do professor de Geografia, com vistas à formação humana, enquanto uma prática social e política, determinada por um jogo de forças antagônicas: interesses, motivações, intencionalidades. Partindo desse pressuposto, o trabalho pedagógico não pode ser no sentido de responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na atual sociedade capitalista. Ao contrário, em conformidade com Freitas (2012), faz-se necessário considerar o trabalho pedagógico como princípio educativo, isto é, o trabalho como produtor das condições de vida, seja material e/ou cultural. Para tanto, deve ser orientado pela tríade dimensão: técnica, político-social e humana, ou seja, como fazer, a quem fazer e o que deseja alcançar.

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

Dessa forma, se propõe um ensino e conseqüentemente um trabalho pedagógico de uma Geografia viva, não apenas centrada nos aspectos físicos ou naturais, mas, sobretudo, comprometida com as questões sociais e políticas decorrentes das antagônicas relações sociais travadas no espaço da sociedade humana.

Nisto compete o papel do professor de Geografia comprometido com a formação de qualidade do estudante, sobretudo do campo: ajudá-lo a desvendar as máscaras da perversa (re) organização socioespacial e lutar pela transformação das condições que lhe impede de viver com dignidade no campo.

Segundo Oliveira (2014),

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

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

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

A reflexão sobre a produção do espaço permite definir os objetivos gerais da geografia na escola neste momento histórico, tanto nos níveis de ensino quanto nos anos escolares, bem como estabelecer os critérios de seleção dos conceitos e conteúdos – o que é fundamental ensinar e aprender na atual conjuntura histórica. A consciência

espacial é reveladora do universo cultural, dos conhecimentos prévios e do nível de compreensão da realidade que os alunos possuem. A prática espacial dos alunos permite contextualizá-la nas relações socioespaciais do capitalismo (COUTO, 2010, p. 110).

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

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

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

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

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

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

Entende-se o trabalho não como atividade morta, alienada; mas, ao contrário, como um trabalho vivo, com valor de uso, concreto, que tenha utilidade para os envolvidos no processo educativo. Visto dessa forma, o trabalho pedagógico, e, em particular, o do professor de Geografia, precisa articular-se às necessidades básicas de sobrevivência da comunidade em que a escola está inserida. Isso impõe a

necessidade de todos os professores refletirem sempre sobre a relevância do seu trabalho para o aluno daquela comunidade; se o seu trabalho contribui para que o aluno compreenda a realidade em que está inserido e, sobretudo, se o ajuda a despertar para o desejo de transformá-la:

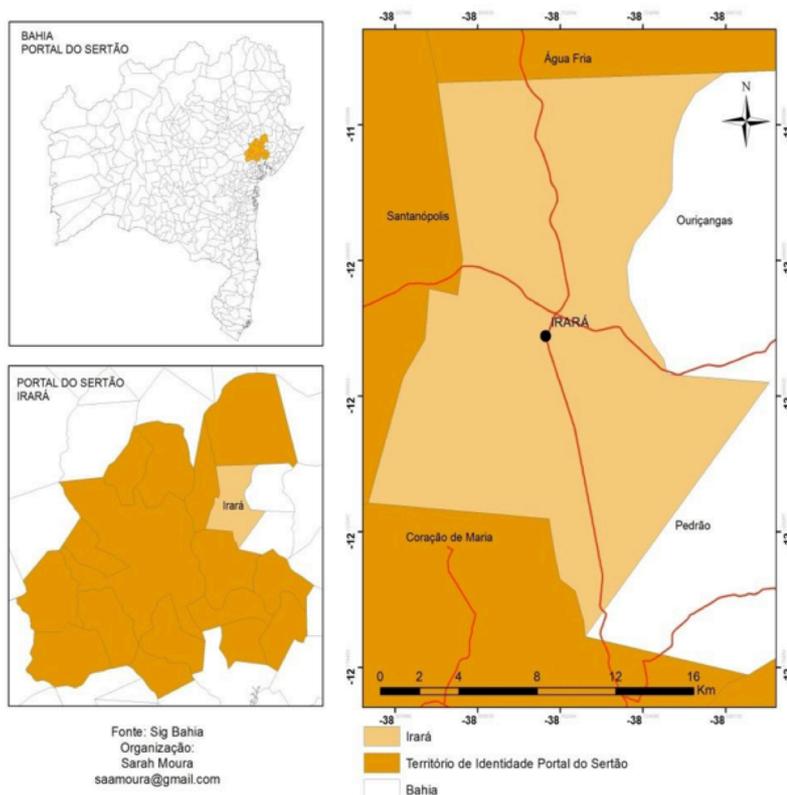
O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, a produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos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

Destarte, o trabalho pedagógico deve ser de cunho educativo e propositor de superação. É esta perspectiva que deve ser colocada, reproduzida na escola para se sobrepôr ao trabalho alienador desenvolvido na escola embebido dos ideais capitalistas, norteada pela perspectiva dicotômica da relação campo-cidade, que coloca os sujeitos do campo como inferiores, subalternos aos da cidade.

### *A relação campo-cidade no trabalho pedagógico das professoras de Geografia da Escola Municipal Maria Bacelar, em Irará (BA)*

Irará é um dos 417 municípios do Estado da Bahia, localizado no território de Identidade Portal do Sertão<sup>5</sup>, a 128 km de Salvador, capital do estado, e a 33,4 km de Feira de Santana. Tem como vizinhos os seguintes município: Água Fria, a norte; Coração de Maria, a sul; Santanópolis, a oeste; Ouriçangas, a leste, e Pedrão, a sudeste (Figura 1).

**Figura 1** – Localização do Município de Irará na Bahia



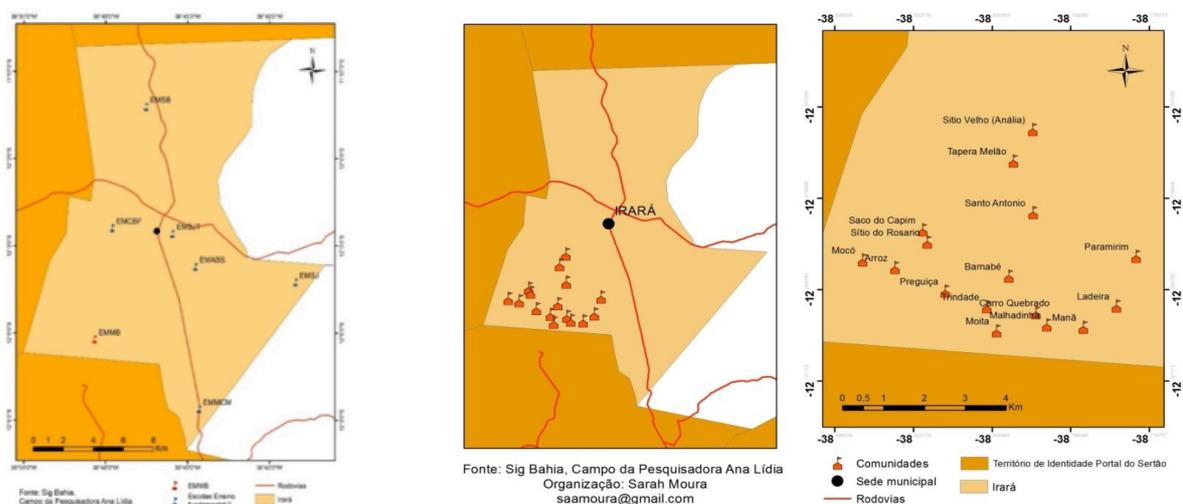
Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2014, o referido município possui área territorial de 277.792 km<sup>2</sup> e população total estimada de 29.770 habitantes. A taxa de urbanização de Irará é de 41%. Isso significa que a população iraraense reside, em sua maioria, no espaço rural.

A concentração da população na área rural explica o fato do município possuir de um total de sete escolas do Ensino Fundamental II, sendo cinco localizadas no campo. Embora, 71% das escolas do EF II estejam localizadas na zona rural, onde a população absoluta é majoritária, o número de matrículas é maior na zona urbana, onde se encontram apenas 29% dos estabelecimentos (BATISTA, 2016) e também 41% do total da população absoluta. A partir dos dados, pode-se inferir que muitas famílias iraraenses, sobretudo as que vivem no campo, preferem matricular seus filhos nas escolas da zona urbana. Tal preferência pode estar associada à concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural, colocando o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Dentre as cinco escolas do Ensino Fundamental II, localizadas na zona rural, destacamos a Escola Municipal Maria Bacelar, unidade de análise desse estudo. A referida escola, está localizada na fazenda Trindade, s/n, zona rural, ao Sudoeste do município de Irará (BA), a aproximadamente 10 km da sede do município em questão.

Em 2015, a supracitada escola recebeu alunos da comunidade onde a mesma está situada, a Fazenda Trindade, e das comunidades circunvizinhas: Barnabé; Carro Quebrado; Malhadinha; Manã; Ladeira; Paramirim; Santo Antonio; Tapera Melão; Sítio Velho; Saco; Arroz; Saco do Capim; Mocó (povoado de nascimento da pesquisadora); Preguiça; Sítio do Rosário e Fazenda Moita (ESCOLA MUNICIPAL MARIA BACELAR, 2014)<sup>6</sup>.

Assim, a EMMB, única do Ensino Fundamental II nesta região rural, recebe alunos de várias comunidades do seu entorno, constituindo uma expressiva área de abrangência aqui denominada como “Região Sudoeste” do município de Irará (Figura 2).



**Figura 2**– Localização e abrangência da EMMB no Sudoeste do município de Irará (BA)

Refletir sobre o trabalho pedagógico das professoras de Geografia da EMMB, enquanto uma prática social e política, determinada por um jogo de forças antagônicas faz-se necessário dentre outros aspectos, refletir sobre: Que instrumentos teóricos orientam o referido trabalho? Quais conteúdos são abordados em sala de aula? Quais referenciais políticos e filosóficos balizam o trabalho em questão?

De acordo com os dados empíricos, o trabalho pedagógico do professor de Geografia da EMMB, apresenta características consoantes à realidade da educação formal no Brasil, na Bahia, mas também apresenta características particulares à realidade local.

Orientado sobretudo, por instrumentos teóricos externos à realidade local, tais como: PCNs, livro didáticos, bem como pelo desenvolvimento de uma proposta única para toda rede municipal de ensino, tanto para as escolas da zona rural como para as da zona urbana, o trabalho pedagógico do professor de Geografia no município de Iará, tende a contribuir para a reprodução dos valores urbanos nas escolas localizadas no campo e, conseqüentemente, para colocar a cidade como espaço superior ao campo. Nessa perspectiva, ao abordar em sala de aula os mesmos conhecimentos das escolas urbanas, tende a colocar os estudantes do campo como subalternos ao interesse do capital (FERNANDES, 2005). Logo, desconsidera-se as especificidades desses sujeitos: a cultura, os modos de produzir e de viver.

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

Outro aspecto importante decorre da proposta de unificação do planejamento para toda rede municipal. Esse aspecto tem motivado um movimento de insatisfação por parte desses professores. Isso pode ser considerado positivo, na medida em que contribua para uma mudança de postura dos professores, no que se refere ao modo de pensar a organização do seu trabalho em sala de aula. É pertinente identificar, nesse processo, a possibilidade de transformação da perspectiva teórica do planejamento da rede municipal.

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

No que diz respeito aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelas professoras, há uma ênfase nos aspectos físicos, o que conseqüentemente influencia nas escolhas dos estudantes. Dessa forma, 52% dos alunos interessam pelos conteúdos que englobam os aspectos físicos da Geografia (clima, relevo, vegetação, movimentos da terra, dentre outros). Pode-se inferir que a recorrência dos conteúdos físicos na Geografia resulta de uma concepção descritiva do ensino de Geografia, herdada do positivismo, referencial filosófico que norteou a Geografia Tradicional. Por outro lado, apenas 8% demonstraram

interesse por conteúdos que envolvem a questão agrária. Embora seja inferior aos aspectos físicos, esse percentual tem um significado muito importante, pois, mediante outra proposta pedagógica, revela a possibilidade de ampliar o interesse dos estudantes por essa temática.

Em se tratando de uma escola localizada na zona rural de um município com alta concentração da terra e da renda, a questão agrária não foi sequer mencionada pelas professoras e foi pouco citada pelos estudantes como um conteúdo importante para a sua formação. Pode-se inferir disso que a organização do trabalho pedagógico dessas professoras está deslocada da prática social, porque está desvinculada do trabalho com valor social, de acordo com as ideias de Freitas (2012).

Como todas as três professoras revelaram que não conhecem a proposta pedagógica da Educação Campo, depreende-se que, em decorrência da falta de uma política de formação sólida no município para aqueles que atuam nas escolas do campo, os pilares que norteiam a referida proposta, não são garantidos na EMMB. Portanto, o referido trabalho não contempla: a) identidade com a sociedade civil organizada e as lutas sociais no campo; b) organização do trabalho pedagógico que valoriza a identidade e a cultura dos povos do campo; c) gestão democrática da escola com intensa participação da comunidade (SOUZA, 2010).

Diante do exposto, apesar dos avanços nas pesquisas sobre o ensino da Geografia, o trabalho pedagógico do professor ainda enfatizava os elementos físicos, em detrimento das relações sociais, desconsiderando o caráter social e político das relações materializadas no espaço. Dessa forma, negligenciam-se a produção social do espaço, a consciência espacial e a prática social (COUTO, 2010), empobrecendo e fragmentando o conteúdo do ensino de Geografia.

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

As características apresentadas no trabalho pedagógico das professoras de Geografia da EMMB, até então discutidas, estão em consonância com os pilares da Educação Rural<sup>7</sup>, conforme ideias de Souza (2010), a saber: a) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social<sup>8</sup>; b) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o espaço rural; c) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais. É um processo de educação que não emancipa; ao contrário, aliena os sujeitos nela envolvidos, não só o aluno, como também o professor. Tende a ser um processo de educação que não contribui para transformar o estudante do campo em um agente político que pensa, age e que usa a palavra como arma para mudar a realidade.

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

Ainda nesse sentido, Mészáros (2008), declara que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os

conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Tal perspectiva de educação, acaba por negar as especificidades dos educandos.

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

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

Todas as professoras colaboradoras desta pesquisa se mostraram confusas para demonstrar de imediato sua concepção de campo. A dificuldade de explicitar uma concepção clara de campo, articulada aos princípios da Educação do Campo, pode ser atribuída à falta de conhecimento teórico, uma vez que essas professoras não possuem formação dentro dos princípios defendidos por Molina (2014). Para esta autora, o Movimento da Educação do Campo busca formar educadores camponeses que possam atuar nas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo (MOLINA, 2014).

De acordo com as ideias de Gramsci, Mochovitch (1992) esclarece que os intelectuais orgânicos são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas, aqui se referindo à classe trabalhadora do campo. São eles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa da classe e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea. Assim, o professor, em particular o de Geografia, enquanto intelectual orgânico, será aquele que lutará junto, que estará a serviço da classe trabalhadora do campo. É aquele que formulará e difundirá a ideologia da classe trabalhadora do campo para que ela se torne hegemônica.

Como já foi dito anteriormente, os professores da EMMB e em particular os de Geografia, não dispõem de formação que lhes permitam atuar como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Essa fragilidade teórica apresentada pelos professores, também exerce influência na construção do conceito de campo dos estudantes da EMMB. Os dados empíricos mostraram que predomina, com percentual de 51%, a visão de que o campo é o lugar de plantio, cultivo e pastagens. Trata-se de um conceito que se coaduna com as ideias de Alves (2012); ideia que, segundo esse autor, está alicerçada na visão dicotômica da relação campo-cidade. Na sequência, um percentual de 15% dos estudantes considera que, o campo é a zona rural, com igual percentual considera o campo como lugar de morar. Apenas 8% dos estudantes considera o campo como espaço onde vivemos, plantamos e trabalhamos. O conceito construído por esse grupo de estudantes aproxima-se das ideias defendidas por Fernandes (2011, p.137) “o campo é lugar de

vida onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”.

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

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

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

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

Essa luta implica, pensar outro projeto de sociedade, de homem. Para tanto deve contar com a participação dos diferentes segmentos da sociedade e dentre eles, sobretudo o investimento da instituição escolar na dimensão epistemológica, com o intuito de superar a visão dicotômica em que se prioriza a forma, ou seja, o produto, sobre o conteúdo; a cidade sobre o campo. Essa fragilidade pode ser atribuída à ausência de uma proposta pedagógica para a escola, em especial, para a disciplina de Geografia, que esteja alicerçada num referencial teórico-filosófico que permita fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino e aprendizagem, como a ação docente-discente, de forma a privilegiar a leitura crítica da realidade como um todo, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011).

### *Considerações finais*

O presente texto objetivou compreender a relação campo-cidade no Ensino de Geografia, a partir do debate da Educação do Campo, tomando como eixo de análise o trabalho pedagógico com estudantes do Ensino Fundamental II, no município de Iará. Esse estudo foi pautado pela concepção do trabalho como princípio educativo, como base de uma formação que contribua para que os sujeitos do

campo pensem e ajam rumo à transformação da sociedade desigual e à consequente superação do capital, como preconizado no debate da Educação do Campo.

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

Assim, fica claro que a superação das dificuldades para garantia de um trabalho pedagógico que permita a emancipação dos sujeitos do campo não acontecerá de forma estanque, isolada; ao contrário, envolve a dimensão da formação do professor, da política pública, do currículo e da estrutura física, dentre outros aspectos.

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

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

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

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

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

### Referências

- ALENTEJANO, P. R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Terra Livre**, São Paulo, n. 21, p. 25-39, jul./dez. 2003.
- ALVES, F. D. A relação campo-cidade na geografia brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 16, n. 3, set./dez. 2012.
- ALVES, F. D.; VALE, A. R. do. A relação-campo-cidade e suas leituras no espaço. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, n. esp., p. 33-41, 2013.
- BATISTA, A.L.S. **Os desafios do Ensino de Geografia na relação campo-cidade: provocações a partir do debate da Educação do Campo**. 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.
- CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categoria e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- COUTO, M. A. C. Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ensinar geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do saber geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan. /jun. 2010.
- ESCOLA MUNICIPAL MARIA BACELAR. **Projeto político pedagógico do Ensino Fundamental**. Iará, BA: EMMB, 2014.
- FERNANDES, B. M. **O campo da educação do campo**. Brasília: Nead, 2004.
- \_\_\_\_\_. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2005, Brasília. Anais... Brasília: MDA, 2005.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95-112, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 263-290.

OLIVEIRA, A. U. O campo brasileiro no final dos anos 1980. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 55-80.

\_\_\_\_\_. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 135-144.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

### Notas:

<sup>1</sup> Ana Lídia Santana Batista, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Professora de Geografia da Educação Básica. E-mail: analipe6@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Foi usada a primeira pessoa do singular em algumas situações referentes à minha experiência particular no trato com o objeto da pesquisa.

<sup>3</sup> Geografia militante, comprometida com as questões políticas, atenta aos conflitos e contradições da realidade social, sob influência das teorias marxistas, que surgiu no Brasil a partir de meados da década de 70.

<sup>4</sup> A Educação do Campo corresponde a um projeto coletivo de sociedade, que tem como protagonista os movimentos sociais e sindicais do campo, os quais lutam pela emancipação da classe trabalhadora, em especial a do campo. Para tanto, defende uma concepção ampliada de educação, articulada aos direitos essenciais à vida, “entre eles o de conhecimento e de escolarização como parte das estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social pelo trabalho no campo”(MOLINA, 2014, p.265).

<sup>5</sup> O Portal do Sertão, é um dos vinte e sete territórios de Identidade do Estado da Bahia, instituído pelo Decreto 12.354, de 25.08.2010, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos municípios baianos. De acordo com esse Decreto, no seu § 1º, Território de Identidade é entendido como o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BLATT; GONDIM, 2013). Assim, o Território de Identidade Portal do Sertão, é composto por dezessete municípios baianos: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antonio Cardoso, Conceição de Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará (*locus* dessa pesquisa), Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

<sup>6</sup> Estas informações foram adquiridas através de uma parte do PPP, (item que trata da caracterização da escola: fundação, estrutura física), pois o documento completo estava em processo de reformulação.

<sup>7</sup> A Educação Rural, trata-se de um projeto de desenvolvimento territorial, implantado no Brasil pelo capitalismo agrário, no início do século XX. Tal projeto tem sua gênese no pensamento latifundista empresarial, no assistencialismo, no controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem, e é referendado no produtivismo, ou seja, entende o campo somente como lugar de produção de mercadorias, e não como espaço de vida. Para tanto a educação escolar, orientada pelo paradigma da Educação Rural é pensada para e não pelos sujeitos do campo. Por isso, suas práticas pedagógicas e também administrativas são pensadas no sentido de atender aos interesses hegemônicos.

<sup>8</sup> Se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais de trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos (GASPARIN, 2013).

Recebido em 31/10/2016

Aceito em: 16/11/2016