



O ENSINO DE GEOGRAFIA EM DIFERENTES CONTEXTOS: os desafios da atuação docente na Educação do Campo

Priscylla Karoline de Menezes
priscylla.menezes@hotmail.com

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Minaçu. Endereço: Rua Uberaba, Qd 11, Lt. 01, Cond. Bela Vitta, apto. 404 Milão. Jd. Ana Lúcia. CEP 74.315-340. Goiânia/GO

RESUMO

Este artigo insere-se no conjunto de considerações sobre a constante necessidade de reflexão para o ensino de Geografia e para a atuação docente. O artigo teve como objetivo principal refletir sobre a importância dos professores desta área considerarem o ensino de Geografia em diferentes contextos e pensarem os processos de formação de educadores do campo. Na metodologia, foram empregados procedimentos de estudos bibliográficos e de pesquisas com temática correlata, buscando estabelecer as relações entre Campo e Cidade na contemporaneidade, com foco principal nas relações vividas no estado de Goiás. Em seguida, buscou-se analisar obras e documentos cujo objetivo principal fosse discutir o Ensino de Geografia e a Educação do Campo. Por fim, discute-se a importância de ensinar Geografia pensando os diferentes contextos em que pode estar inserido. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de reflexão dos docentes quanto ao espaço vivido de seus alunos, para assim contribuir para a formação de indivíduos capazes de (Re)existir em um campo com fortes influências mercadológicas.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Geografia. Relação campo-cidade. Educação do Campo.

THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN DIFFERENT CONTEXTS: the challenges of teacher activity in Rural Education

ABSTRACT

This article is part of the set of reflections on the need for constant reflection to the teaching of Geography and the teaching performance. The article aimed to reflect on the importance of geography teachers consider teaching Geography in different contexts and think the process of field teacher training. The methodology were employed procedures of bibliographic studies and research on related topics in an attempt to establish the relationship between field and city nowadays, with main focus on the lived relations in the state of Goiás. Then sought, to analyze works and documents, whose main objective is to discuss the Geography Education and Rural Education. Finally, discuss the importance of teaching geography, considering the different contexts that can be inserted. The results of this research indicate the need for reflection of teachers, as the living room of his students, thus contributing to the formation of individuals capable of (Re) exist in a field with strong marketing influences.

KEYWORDS

Geography teaching. Relationship field-city. Rural Education.

Introdução

Atualmente, cerca de uma em cada duas pessoas vive em cidades, segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a situação da população mundial publicado em 2011, e, em aproximadamente 35 anos, duas entre três o farão (ONU, 2011). No Brasil, desde a década de 1970, quando foi diagnosticado, estatisticamente, que a maior parte da população passou a morar em cidades, estudos relacionados a esse movimento populacional foram intensificados. Debates a respeito foram se estruturando e os termos “rural” e “urbano” foram sendo incorporados com grande frequência às discussões acadêmicas e de gestão e planejamento territorial.

De acordo com Endlich (2010), discussões relacionadas ao rural e urbano foram muito difundidas no século XX, muitas com um olhar fortemente direcionado às limitações territoriais, que contribuíram para a adjetivação dos termos rural e urbano ligados, respectivamente, ao campo e à cidade, e para o estabelecimento arbitrário de limites entre um e outro. Dessa forma, rural e urbano, na maioria das vezes, eram tratados como formas concretas e como parte dos espaços produzidos pela sociedade; esquecendo-se de que estes ultrapassam essa relação de oposição entre Campo e Cidade.

Portanto, é necessário entender os papéis assumidos pelo Campo e pela Cidade e, conseqüentemente, suas complementaridades, as quais se materializam a partir das trocas simbólicas e econômicas que resultam em fluxos de informações e mercadorias. É preciso perceber que o Campo e a Cidade são espaços com uma grande parcela de pessoas morando em um e trabalhando, estudando, “vivendo” no outro, como é o caso de jovens do interior de Goiás, e outros tantos espalhados pelo Brasil, que vivenciam os dois espaços cotidianamente. Indivíduos que, a partir de suas experiências, constroem-se enquanto sujeitos sociais.

Um segundo fator a ser considerado é a demanda de formação de educadores que compreendam o Campo e suas especificidades. Essa necessidade não é recente, uma vez que o processo educativo das populações que vivenciam um contexto diferente daquelas que moram na cidade há muito tempo apresenta-se como não prioridade investigativa da maioria das universidades brasileiras. Apesar da universidade estar ciente das disparidades socioculturais existentes entre o Campo e a Cidade, e ver os estudos das escolas no/do campo tomarem maiores proporções nas últimas décadas, essa temática ainda permanece periférica nas análises das diferentes ciências relacionadas à Educação. Desse modo, ainda são poucos os estudos disponíveis sobre os processos de formação de professores e, especialmente, sobre o processo formativo dos conhecimentos geográficos a partir do currículo da Educação do Campo.

Entendendo que a Geografia escolar tem um papel importante na construção de referências para os alunos, é preciso que o profissional que se propõe a atuar como professor de Geografia repense o que ensinar e como ensinar essa disciplina. Esse profissional deve compreender que a escola deve ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepções e práticas cotidianas e científicas. Assim, é possível pensar uma educação próxima à realidade dos alunos e, mais importante, pensar uma educação politizada – como propõe Paulo Freire, quando afirma não ser possível esquecer a experiência social, a formação, as crenças, a cultura e as opiniões políticas no processo educativo.

Nesse sentido, entende-se que o chão da escola é mais um espaço de disputa em que o camponês precisa se firmar e mesmo se (Re)pensar enquanto sujeito de sua existência. É preciso discutir os processos de formação docente daqueles que estabelecerão o vínculo entre os saberes geográficos sistematizados – considerados referência constante para encaminhar atividades de ensino de Geografia – e a realidade vivenciada. Sobretudo, pensar a Educação enquanto parte da totalidade social, que não pode ser separada do restante da vida e nem fragmentada em seu conteúdo.

Enfim, este artigo – resultado das reflexões realizadas na dissertação intitulada “SER JOVEM, SER ESTUDANTE, SER DO CAMPO: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade”, defendida no Programa de Pós-Graduação de Geografia da Universidade Federal de Goiás, e da participação em grupos de estudos desenvolvidos no âmbito dessa Instituição de Ensino Superior – tem como objetivo: refletir sobre a importância dos professores de Geografia considerarem o ensino de Geografia em diferentes contextos e pensar os processos de formação de educadores do Campo. Para a melhor obtenção desse objetivo, inicialmente foram realizados levantamentos bibliográficos e de pesquisas com temática correlata, buscando estabelecer as relações entre campo e cidade na contemporaneidade, com foco principal nas relações vividas no estado de Goiás; em seguida, buscou-se analisar obras e documentos cujo objetivo principal é discutir o ensino de Geografia e a Educação do Campo; por fim, foi feita a análise das informações e elaboração do texto aqui proposto.

Breves considerações sobre o rural e o urbano e a relação Campo e Cidade

Para Lefebvre (1978), ao utilizarmos a concepção de rural e urbano precisamos considerar que é o contexto socioespacial que diferencia esses espaços, e não somente sua função. Ao abordá-los unicamente pelo aspecto do funcionalismo e reduzi-los à análise numérica, podemos mascarar elementos essenciais da vida urbana e/ou rural e, conseqüentemente, perdermos a noção de sua complexidade e seus processos na totalidade.

O rural e o urbano, então, não podem ser somente encarados como espaços ou propriedades empiricamente observadas, mas como resultado das relações sociais, que contemplam cultura, hábitos, economia e costumes. Em outras palavras, podemos ter o rural e o urbano em um lugar e não um lugar rural ou urbano. Saindo das interpretações que colocam esses espaços em contraposição, com características próprias e isoladas, somos capazes de ver o rural e o urbano em um contexto histórico-espacial que vai além das interpretações puramente econômicas.

Sabemos que, com o processo de urbanização, o campo e a cidade sofreram significativas transformações que, de acordo com Spósito (2010), estavam ligadas principalmente ao acelerado crescimento do número de cidades e da quantidade de pessoas que passavam a viver nelas. Com novas lógicas sociais e de apropriação do

espaço, campo e cidade foram assumindo novos hábitos, sociabilidades, ritmos e relações de trabalho que os diferenciavam e, ao mesmo tempo, os colocavam como complementares a partir das diferenças. Na visão da autora, era possível ver o cotidiano ser construído a partir de um tempo mecânico, seguindo a velocidade da mobilidade dos processos de produção, circulação, troca e consumo.

A terra, que era vista anteriormente como fonte de sobrevivência e que tinha relação direta com o trabalho, passava a ser vista mais como suporte para as diferentes atividades e edificações que viriam a se fixar nas cidades. Com seu conjunto de apropriações e combinações sempre dinâmicas, a cidade podia “ser lida como morfologia material, uma realidade presente, imediata, um dado prático-sensível, arquitetônico” (LEFEBVRE, 1991, p. 49).

Com elevados índices demográficos e com suas diferentes lógicas econômicas e sociais, a cidade passou a ser associada à imagem do desenvolvimento, da modernização, do território das tecnologias e de infraestrutura básica, como água, luz, esgoto, hospitais, escolas, além da integração comercial. Imagem que surgia em contraposição aos hábitos, à cultura e à precariedade das condições de vida do sujeito do campo e que, pela ausência de políticas públicas voltadas ao fortalecimento do território camponês, principalmente no século XX, era fortemente influenciada pela supervalorização da vida na cidade.

Em Goiás, segundo Chaul e Silva (2004), as cidades geralmente tinham seu início a partir da construção de uma casa ou outra, ou de uma fazenda que, ao ceder terra para a construção de uma capela e uma praça, promovia novas povoações. Eram cidades que surgiam sob forte influência do modelo socioeconômico vigente na época. No início, eram as cidades formadas pela exploração do ouro, depois vieram cidades oriundas da atividade agropecuária e, em tempos mais recentes, surgiram as cidades planejadas, como é o caso de Brasília e Goiânia. Esse modelo de formação de cidades, segundo Suzuki (2007), não foi muito diferente em outras regiões do Brasil. Como o país sempre teve fortes características agrárias, os arraiais, as vilas e as cidades apresentavam-se como formas de promover a ocupação do território nacional.

A população, atraída pelo ambiente urbano, onde aconteciam as relações políticas, as concentrações demográficas e as articulações de valores culturais, passou a ocupar diferentes polos dinâmicos urbanos construídos por meio dos esforços oficiais no Brasil. A cidade de Goiânia, segundo Estevam (2004), é um exemplo dessas construções administrativas erguidas com uma de suas finalidades: promover novas formas de ocupação do território.

Edificada na década de 1930, para ser a nova capital do estado de Goiás, Goiânia lidou com diferentes fluxos migratórios que resultaram em significativas transformações em seu espaço urbano e no seu entorno. Portanto, em função da nova capital, novos municípios surgiram, os vizinhos desdobraram-se (como é o caso de Anápolis e Trindade), houve a expansão das estradas, dos modelos de produção, transporte, infraestrutura e comunicação. Conseqüentemente, houve uma progressiva redução da população do campo. Essa redução, nesse período, era um fato comum ao território nacional, que tinha aumento significativo no número de pessoas que passavam a morar em áreas urbanas (ARRAIS, 2004).

A respeito das variações demográficas em Goiás, Chaveiro, Calaça e Rezende (2009) afirmam que essas variações estão relacionadas às funções desempenhadas pelos municípios e suas transformações territoriais. Para compreender as relações demográficas com as transformações territoriais do estado, os autores propõem olhar Goiás em dois períodos: de 1930 a 1970 e de 1970 a 2000. O primeiro período é visto como importante pelos autores, por se referir ao período das políticas expansionistas, momento em que acontecia a “Marcha para o Oeste” e, principalmente, era construída a nova capital do estado – Goiânia. Já o segundo período é visto como importante pelos autores por se referir a “um outro Goiás”, como assinalam Chaveiro, Calaça e Rezende (Ibid, p. 18). É nesse momento que se consolida uma infraestrutura no estado – energia elétrica, rodovias –, a economia é modernizada e passa a se articular com a economia nacional e internacional, e ainda sofre influências da construção de Brasília. Desse modo, as modernizações ocorridas no espaço e no tempo resultaram na alteração dos modos de vida e dos seus arranjos espaciais, refletidos na atual distribuição populacional do estado, que tem maior concentração em áreas urbanas que rurais.

Com uma grande oferta de trabalho e bens de serviços nas cidades, e um acelerado processo de modernização agrícola em Goiás, houve uma concentração da população goiana em áreas urbanas a partir da década de 1970, distribuídas entre aglomerados, cidades, vilas e povoados – resultado de um espantoso crescimento da população urbana e redução dos residentes no campo. Influenciada pela industrialização do estado e, segundo Arrais (2004), pela não adequação ao novo modelo de produção, a população goiana proporcionou, a partir da década de 1970, altas taxas de densidades demográficas. Isso ocorreu, de acordo com Censo 2010, principalmente nas cidades próximas a Goiânia e a Brasília, que atingiram a marca de 98% de sua população residindo em área urbana.

Como resultado dos contínuos processos de expansão urbana, o campo e a cidade estreitaram significativamente as fronteiras entre seus territórios; e, a partir de loteamentos próximos ao campo, a cidade passou a organizar novas paisagens e a adequar suas práticas socioespaciais aos interesses políticos e econômicos do lugar, relacionando tempo e lógica capitalista. Nesse contexto, tornou-se comum, também, cidades especializarem-se no comércio de produtos agropecuários. Lemes (2011), em suas análises sobre os desafios e perspectivas frente à modernização agrícola, aponta o comércio e suas especializações com o processo de modernização das atividades agropecuárias que resultaram em atividades não propriamente urbanas.

Nesse sentido, campo e cidade são materialidades que se concretizam como paisagens contrastantes, mas que podem atuar de maneira integrada. É possível à cidade sua organização em função da logística e demanda do campo, assim como também é possível ao campo sua organização a fim de atender a regulações da cidade. Esses espaços, segundo Graziano da Silva (2002), já não podem mais ser diferenciados por suas funções, ou separados por setores econômicos, uma vez que,

[...] o espaço rural não mais pode ser pensado apenas como lugar produtor de mercadorias agrárias e ofertador de mão de obra. Além de ele poder oferecer ar, água, turismo, lazer, bens de saúde, possibilitando a gestão multi-propósito do espaço rural, oferece a possibilidade de, no espaço local-regional, combinar postos de trabalho com pequenas e médias empresas (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. 28).

Portanto, é necessário entender os papéis assumidos pelo campo e pela cidade e perceber que estes são espaços com uma grande parcela de pessoas morando em um e trabalhando, estudando, “vivendo” no outro. Indivíduos que vivenciam os espaços e, com base em suas experiências, constroem-se enquanto sujeitos sociais. Nesse sentido, é importante lembrar que as possibilidades de inserção social também estão condicionadas aos recursos materiais e simbólicos que são disponibilizados aos indivíduos. Com o ritmo acelerado das mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo – que afetam também as noções de rural e urbano, e deixam cada vez mais difícil a visualização das fronteiras entre cidade e campo –, torna-se cada vez mais complexa e passível de variedades de recortes analíticos e conceituais os estudos relacionados à Educação nas escolas do campo. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de discutir como o ensino de Geografia pode considerar esse contexto nos processos de construção e discussão do conhecimento geográfico.

Desse modo, no item a seguir será apresentada uma breve reflexão sobre a importância do professor de Geografia considerar os conhecimentos construídos e vivenciados pelos alunos que vivem diferentes contextos daqueles amplamente estudados pela academia – o ensino nas cidades.

O Ensino de Geografia em diferentes contextos

O processo educativo das populações que vivenciam um contexto diferente daquelas que moram na cidade há muito tempo apresenta-se como uma não prioridade investigativa das universidades brasileiras. Apesar de a universidade estar ciente das disparidades socioculturais existentes entre o campo e a cidade, e ver os estudos das escolas no/do campo tomarem maiores proporções nas últimas décadas, essa temática ainda permanece periférica nas análises das diferentes ciências relacionadas à Educação.

Sabe-se que, com o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziram a altas taxas de urbanização e industrialização, no decorrer do século XX o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, típico de países predominantemente rurais, para serviços educacionais de grande escala (SAVIANI, 2011). Todo esse avanço no número de pessoas atendidas pelos serviços educacionais, segundo o autor, no período de 1930 a 1998, teve seu número aumentado em cerca de vinte vezes. Isso representou praticamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e acabou também destacando os diferentes problemas referentes à qualidade do ensino.

No estado de Goiás, que até meados do século XIX tinha uma população predominantemente rural e não tinha a educação como prerrogativa para seu crescimento social e econômico – e tampouco se preocupava com a diversidade dos ambientes escolares existentes em seu território –, o avanço no número de pessoas atendidas pelos serviços educacionais não foi diferente do histórico nacional. Com 1.134.720 alunos matriculados no Ensino Básico, segundo o Censo Escolar de 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), distribuídos entre escolas públicas (estaduais e municipais) em áreas urbanas e rurais, conforme Tabela 1, o estado de Goiás tem alunos e professores que encontram em seu cotidiano escolar diferentes contextos, que justificam a preocupação com uma melhor abordagem do ensino, especialmente, do ensino de Geografia.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados no Ensino Básico do estado de Goiás em 2015

Localização	Número de Alunos
Rural	47.722
Urbano	1.087.528
Total	1.134.720

Fonte: INEP - Censo Escolar 2015.

Como a formação docente tem um histórico marcado por sucessivas mudanças e descontinuidades, além de um apoio em propostas políticas pedagógicas falhas em relação aos aspectos teórico-metodológicos, por muito tempo se trabalhou acreditando que o educador deveria ser formado para efetuar a transmissão de conhecimento, de maneira logicamente organizada e com o domínio do conteúdo, habilidades que seriam adquiridas somente com a prática docente (SAVIANI, 2011). O professor de Geografia em sua formação não fugiu a essa regra e, até os dias atuais, pouco se tem visto, nos cursos de licenciatura, a preocupação com seu espaço de atuação e com as diferentes realidades educacionais.

Talvez por ter surgido como disciplina escolar antes mesmo de se constituir em campo de investigação científica, a Geografia desde muito cedo já apresentou um currículo e uma forte ligação com a formação do estado e das identidades das nações (OLIVEIRA, 1998). Essa visão, de acordo com Oliveira, acabou lhe dando um aspecto de simples descrição dos aspectos sociais, econômicos e naturais, uma simplificação que aumentou o distanciamento entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Em seu esteio, conseqüentemente, houve o enfraquecimento do ensino de Geografia. O professor de Geografia, inserido nesse contexto cheio de contradições, deparou-se com a necessidade de refletir sobre toda a incongruência existente entre as Geografias e ainda analisar o currículo escolar, que de muitas maneiras mostrava-se fragmentado e distante da realidade da escola e do aluno.

Nas duas últimas décadas, com documentos prescritos para orientar seu trabalho como professor de Geografia, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), o educador viu-se com a responsabilidade de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação de um cidadão crítico, mas engessado a recursos didáticos que, na maioria das vezes, enfatizavam a transmissão do conhecimento a partir da memorização e repetição como estratégia de ensino-aprendizagem, modelo prescrito pela Geografia Tradicional – caso

de alguns livros didáticos, que se limitavam à descrição de lugares e à narração de fatos. Desse modo, ao contrário de conduzir à autonomia, à criticidade e à conscientização do aluno, o ensino de Geografia acabava fortalecendo adaptações e ajustamentos ao modelo excludente de sociedade.

Concordamos com Callai (2001, p. 135) quando afirma que

[...] 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.

Mas, essa é uma discussão que deve estar presente tanto nas instituições formadoras quanto na escola, pois, assim como Souza (2012, p. 205) define, entendemos que a escola, em sua complexidade,

[...] 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.

Tal definição demonstra que a escola é um lugar de pluralidades, um espaço dinâmico de interações que está em constante diálogo com a sociedade e com os sujeitos que a constituem. Cavalcanti (2012), ao compartilhar desse entendimento, observa que o ensino de Geografia deve atentar-se para a complexidade da sociedade em que vivemos e, a partir de então, desenvolver situações de aprendizagem que promovam um exercício intelectual em relação aos desafios da atualidade. Nesse sentido, o professor deve portar-se também como pesquisador, capaz de problematizar e questionar sua prática e propor novas práticas de ensino com base em suas investigações e objetivos. Como afirma a referida autora, é preciso que o professor de Geografia domine mais do que a matéria em si: ele deve saber estruturar o conteúdo em função da aprendizagem de seus alunos e ir além da interpretação da realidade local e do mundo. Ele deve, igualmente, procurar entender os mecanismos que levaram aquele espaço a ser construído daquele modo e interpretá-lo de acordo com o contexto em que se insere.

Ao considerarmos algumas das diferentes realidades com que o professor de Geografia pode se deparar no cotidiano escolar, podemos levar em consideração as espacialidades em que se inserem as escolas no estado de Goiás. Um estado que, apesar de sua localização – em uma região povoada por povos indígenas, quilombolas e camponeses –, tem em sua história marcas do descaso com a educação de alunos de

escolas fora de áreas urbanas, e apresenta, ainda hoje, sérios problemas quanto à desconsideração do contexto social e político desses alunos, conforme demonstrado por Menezes e Silva (2011). Sabemos que o professor de Geografia precisa levar tais contextos para o planejamento das atividades didático-pedagógicas a serem aplicadas em suas turmas.

É preciso, principalmente, considerar que o ensino de Geografia a cada dia mais precisa ser trabalhado de maneira menos distanciada da realidade social do aluno, bem como precisa desenvolver a reflexão da condição humana, para além da simples habilidade de orientação, leitura e interpretação do espaço. O professor de Geografia pode atuar de maneira significativa para os alunos, entre eles os jovens estudantes que vivem no campo e estudam em escolas do campo ou da cidade. Como bem afirma Cavalcanti (2005, p. 199),

[...] é importante também constatar que as práticas sociais possuem uma dimensão espacial resultante de uma relação direta e cotidiana com o espaço vivido, que se expressa pela linguagem. Por sua vez, o professor necessita estabelecer uma mediação e uma intervenção intencional que conduza o aluno a uma ação com o meio externo para conhecê-lo e interpretá-lo para a construção do conceito científico.

Ao considerar o aluno, que “é um ser histórico e traz em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136), o ensino de Geografia reconhece a importância da análise em diferentes escalas e valoriza o cotidiano do aluno. Com isso, o estudo de Geografia pode se tornar prazeroso, pois quando relacionado com as experiências concretas vividas pelo aluno no seu espaço cotidiano, a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. O ensino de Geografia cumpre, assim, sua verdadeira função, a de ir além do fornecimento de dados ou informações atuais e passa a estabelecer relações sobre informações do mundo cotidiano, conforme afirma Martins (2011).

Preocupados com esse contexto, autores como Pessoa (2007), Caldart (2009) e Meuer (2010) vêm discutindo a necessidade de se preparar professores para atuarem com jovens que vivem no campo. Segundo os autores, é preciso que os educadores sejam capazes de refletir e considerar as redefinições do rural, das relações entre o campo e a cidade e da relação desse jovem com a terra e com seus modos de vida. É uma base de sentidos que ele apresenta para a vida cotidiana, algo que não se esvai, mas que permanece com ele, em suas posturas, em seus valores, enfim, em sua formação. Como o

campo adquiriu significado distinto daquele que lhe era tradicionalmente atribuído – espaço atrasado e destinado à produção de bens primários –, cabe ao professor (aqui enfatizamos: ao professor de Geografia) propor um ensino capaz de discutir as diferentes ruralidades existentes nessa sociedade urbana e industrial que se formou a partir do século XIX. O professor deve se assumir como sujeito de uma reflexão permanente sobre suas práticas, o ambiente escolar em que está inserido e os alunos que está formando. Pensamos que, dessa forma, conseguirá construir um projeto de ensino capaz de dialogar com a construção/reconstrução do espaço rural, e com as distintas realidades nas quais o jovem está inserido.

Como afirma Meuer (2010), é preciso que o ensino volte a se humanizar e a se ajustar aos sujeitos que dele necessitam. Para que haja essa humanização do ensino, o professor de Geografia deve procurar ter domínio do conhecimento do campo geográfico, mas também o domínio da capacidade de refletir sobre métodos relacionados à construção da disciplina para, por conseguinte, tomar uma posição sobre as finalidades da Geografia em sua proposta de trabalho. Ao ter um posicionamento frente à ciência e ao seu papel de educador, entendemos que o professor pode articular a prática com a teoria e então definir o que ensinar, para quem e como. Essas são tarefas apontadas por Cavalcanti (2012) como fundamentais para um significativo ensino de Geografia, pois a partir daí é possível que o professor identifique quem são seus alunos e em que contexto social estão inseridos.

O ensino de Geografia, em suas diferentes perspectivas, tem a possibilidade de contribuir para a valorização das diversas identidades territoriais envolvidas e, consoante a análise escolhida pelo professor, enfatizar a compreensão do território de forma que inclua o campo e a cidade sem sobreposição. Ao escolher essa análise sem sobreposições, o professor acaba rompendo com o discurso das dualidades que, de acordo com Souza (2012), é fortemente enfatizado pela Geografia acadêmica.

Nessa conjuntura, é possível investigar sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimento, refletir sobre a vida cotidiana e, largamente, sobre a humanidade e sua relação com os diferentes lugares vivenciados. Ao compreender tal dinâmica, o professor de Geografia tem a possibilidade de incrementar o diálogo entre os vários saberes, com respeito aos saberes presentes em todas as culturas, seja ela tradicional ou técnico-científica. Contudo, é fundamental para a formação dos professores uma preocupação com a totalidade, com a humanidade e, sobretudo, com a negação de um conhecimento produtivista. Pois, assim como afirmou Menezes Neto (2009, p.31), compreendemos que “[a] educação, sendo parte da totalidade social, é um

direito de formação do ser humano na sua totalidade social, e assim sendo não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada do conteúdo”.

Dessa forma, é possível afirmar que o professor, ao ensinar Geografia considerando seus diferentes contextos de atuação, atende ao estabelecido pela Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases, no que se refere à garantia, aos povos do campo, ao direito a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessidades de adaptação de organizações, metodologias e currículos. Atuação que vem sendo pedida constantemente pelos movimentos sociais do campo, os quais buscam uma educação formadora de sujeitos com capacidade crítica e emancipada, capaz de transmitir e lutar por uma expressão cultural e de conhecimentos, que faz parte da história da humanidade.

Considerações finais

Certamente, há muito que refletir sobre a temática tratada nesse artigo e sobre os possíveis caminhos para se pensar a atuação do professor de Geografia em uma Educação do Campo. Algumas reflexões ficaram em aberto para estudos posteriores e maior aprofundamento. No que diz respeito à importância desse artigo, é esperado que ele possa contribuir para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reflitam sobre sua prática docente e sobre seu papel enquanto sujeito do Campo. Isso porque refletir sobre os processos de ensinar Geografia com um olhar para a relação existente entre o Campo e a Cidade desperta-nos a atenção sobre a importância de compreendermos os diferentes caminhos que o país veio tomando após o acelerado projeto de mercantilização do conhecimento e desumanização dos processos de ensino.

Esse processo de “mercadorização” do conhecimento vem acontecendo desde meados do século XIX, mas realmente causou desconforto quando a visão mercadológica passou a ameaçar a visão e a autonomia das instituições, que se viram inseridas em um contexto onde o projeto educativo deveria negar o conhecimento já acumulado pela sociedade. Instabilidade essa que nos chama atenção também para a despreocupação com o desenvolvimento social ou cultural, uma vez que para atender ao “capitalismo agrário” – como chamou Menezes Neto (2009, p.35) ao estudar os projetos sociais relacionados à Educação do Campo – adotava-se uma educação proposta para a

formação de força de trabalho, perpetuando as desigualdades sociais e a manutenção da sociedade de classes.

Essa postura pode não ser nada mais que uma evidência do descompasso e da distância cada vez mais alargada entre a cultura acadêmica, a cultura profissional e a cultura popular, que não se comunicam por não se julgarem no mesmo nível de importância. Desse modo, a partir das reflexões realizadas no decorrer desse texto, compreendemos que ensinar Geografia pensando os diferentes contextos em que está inserida é se assumir como sujeito de uma reflexão permanente. E, mais importante, é fazer com que todos os envolvidos construam seus interesses sobre o espaço por eles vivido e mesmo reconheçam que estudar e identificar as características daqueles lugares é uma das maiores forças de resistência e sobretudo de (Re)existência.

Referências Bibliográficas

- ARRAIS, T. A. **Geografia Contemporânea de Goiás**. Goiânia: Editora Vieira, 2004.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- _____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 25, n. 66, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.
- CHAUL, N. F.; SILVA, L. S. D. **As cidades dos sonhos: desenvolvimento urbano em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 2004.
- CHAVEIRO, E. F.; CALAÇA, M.; REZENDE, M. C. S. **A dinâmica demográfica de Goiás**. Goiânia: Ellos, 2009.
- ENDLICH, A. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOAITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ESTEVAM, L. A. **O tempo de transformação: estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.
- GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2002.
- INEP. 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: 1 abr. 2016.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.
- LEMES, K. C. PRODUÇÃO FAMILIAR EM ORIZONA (GO): desafios e perspectivas frente à modernização agrícola. In: **Espaço em Revista**. vol. 13 nº 2 jul/dez. 2011 p.150-169.
- MARTINS, R. E. 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.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-38.

MENEZES, P. K. de; SILVA, R. L. B. Escolas no campo: as relações entre o espaço e a reprodução social dos povos do campo. 2011. Trabalho apresentado ao **V Simpósio Internacional de Geografia Agrária**. Belém: UFPA, 2011.

MEURER, A. C. Projeto político-pedagógico escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo. In: MATOS, K. S. A. L.; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. (Orgs.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 13-26.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Relatório sobre a situação da população mundial 2011**: pessoas e possibilidades em um mundo de 7 bilhões. Traduzida pelo Escritório do UNFPA no Brasil. UNFPA, 2011. Disponível em: <www.un.org/files/PT-SWOP11-WEB.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2013. p. 25-35, 1997

PESSOA, J. M. Extensões do rural e educação. In: _____. (Org.). **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Poiesis Pedagógica**. V. 9, n. 1 jan/jun. Catalão, GO: PPGEDUC, 2011, p. 7-19. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

SOUZA, F. E. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento na valorização do território do camponês?**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, SP, 2012.

SPÓSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPÓSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SUZUKI, J. C. Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. **Revista Nera**. Ano 10, n. 10. p. 134-150, janeiro/junho, 2007. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/10/suzuki.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

Recebido em 24 de outubro de 2016.

Aceito para publicação em 06 de março de 2017.