O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DO CAMPO EM DOURADOS (MS): O "OLHAR" DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA. DISCURSO E PRATICA

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LAS ESCUELAS RURALES DE DOURADOS (MS), LA VISIÓN DE LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA, DISCURSO Y PRÁCTICA

THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN RURAL SCHOOLS IN DOURADOS (MS), THE TEACHER'S VIEW OF GEOGRAPHY, DISCOURSE AND PRACTICE

Crislaine Souza Almeida
Universidade Federal da Grande Dourados
crys21souza@gmail.com

Silvana de Abreu
Universidade Federal da Grande Dourados
silvanadeabreu01@gmail.com

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de nossa dissertação de mestrado, concluída em 2021, que analisou as chamadas "Escolas do Campo", em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (de 2012 a 2019) e o ensino de Geografia no interior dessas escolas. Neste artigo, buscamos apresentar as análises que desenvolvemos sobre a política educacional, construída nos governos Lula (2003-2006, 2007-2010) e implementada no governo Dilma Roussef (2011-2014). Tal análise foi construída a partir dos discursos e práticas dos professores de geografia, com referência a aspectos burocráticos e pedagógicos, o que implica compreender o papel do ensino de geografia, como disciplina escolar, mas, sobretudo, seu papel nas escolas do campo, criada, em teoria, para ser diferenciada. Essa condição, como vimos, ainda está em construção e disputa com os interesses do agronegócio, que surgem devido as forças burocráticas e as difíceis condições de trabalho dos professores, mas também, pela falta de autonomia desses professores, sobre seu próprio trabalho educativo, além da não (plena) compreensão dos professores de geografia acerca do significado dessa modalidade educacional.

Palavras chave: professores de geografia; educação do campo; discurso, teoria e prática.

RESUMEN

Este artículo es parte de la investigación de nuestra disertación de maestría, finalizada en 2021, que analizó las llamadas "Escolas do Campo", en Dourados, en el estado de Mato Grosso do Sul (de 2012 a 2019) y la enseñanza de la geografía dentro de estas escuelas. .En este artículo, buscamos presentar los análisis que hemos desarrollado sobre esta política educativa, construida en los gobiernos de Lula (2003-2006, 2007-2010) e

implementada en el gobierno de Dilma Roussef (2011-2014). Dicho análisis se construyó a partir de los discursos y prácticas de los profesores de geografía, con referencia a los aspectos burocráticos y pedagógicos, lo que implica comprender el papel de la enseñanza de la geografía, como asignatura escolar, pero, sobre todo, su papel en las escuelas rurales, en teoría, creada para ser diferenciada. Esta condición, como hemos visto, aún está en construcción y en disputa con los intereses de la agroindustria, que surgen por las fuerzas burocráticas y las difíciles condiciones de trabajo de los docentes, pero también, por la falta de autonomía de estos docentes, sobre sus propia labor educativa, más alá de la comprensión completa de los profesores de geografía sobre el significado de esta modalidad educativa.

Palabras clave: profesores de geografía; educación rural; discurso, teoría y práctica.

ABSTRACT

This article is part of the research of our master's dissertation, completed in 2021, which analyzed the so-called Escolas do Campo, in Dourados, in the state of Mato Grosso do Sul (from 2012 to 2019) and the teaching of geography within these schools. In this article, we seek to present the analyzes that we have developed on this educational policy, built in the Lula governments (2003-2006, 2007-2010) and implemented in the Dilma Roussef government (2011-2014). Such analysis were built from the discourses and practices of geography teachers, with reference to bureaucratic and pedagogical aspects, which implies understanding the role of geography teaching, as a school subject, but, above all, its role in schools in rural area, created, in theory, to be differentiated. This condition, as we have seen, is still under construction and in dispute with the interests of agribusiness, which arise due to bureaucratic forces and the difficult working conditions of teachers, but also, due to the lack of autonomy of these teachers, over their own educational work, and non-understanding of geography teachers about the meaning of this educational modality.

Keywords: geography teachers; school in rural área; discourse, theory and practice.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de nossa pesquisa de dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFGD) entre 2019 e 2021.[1] A pesquisa teve como um dos objetivos, analisar o ensino de geografia em escolas do campo de Mato Grosso do Sul, a partir do dizer dos professores de geografia, mas também de suas práticas pedagógicas.

[1] ALMEIDA, Crislaine Souza. **O Professor de geografia e a educação do/no campo em escolas estaduais de Dourados-MS: discurso, teoria e prática.** 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais do campo, localizadas em distritos do município de Dourados que correspondiam à totalidade de escolas da rede estadual do ensino básico do campo, naquele município, em 2019. Foram elas: "Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira", que fica no distrito de Indápolis; "Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja", que está localizada no distrito de Itahum e a "Escola Estadual Getúlio Vargas", que está localizada no distrito de Vila Vargas.

Como metodologia, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e normativa (leis, ofícios, decreto). Também, tivemos acesso ao projeto político pedagógico (PPP) de cada uma das três escolas, dialogamos com diretores das escolas e com técnico da Secretaria de Estado de Educação SED/MS, para compreender a visão desses diferentes sujeitos sobre a escola do campo em Mato Grosso do Sul e os objetivos dessa modalidade diferenciada de ensino, mas também sua operacionalização na rede escolar estadual. Além disso, conquistamos a assunção dos professores de geografia das escolas envolvidas para participarem de nossa pesquisa, que envolvia entrevista e também assistir suas aulas de geografia. Condições estabelecidas por esses sujeitos e realizadas no período do quarto bimestre de 2019 e sem as quais não seria possível nossas reflexões. Nesse sentido, sempre rendemos nossos agradecimentos e reconhecimento pela coragem desses (e outros) docentes (de geografia) da rede pública de educação, muito dispostos a contribuir com a produção do conhecimento e avaliações de processos de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa 01 técnico representante da Secretaria de Educação, 04 professores de geografia (sendo um deles, também professor do eixo/disciplina Terra, Vida e Trabalho (TVT) e 03 gestores). Portanto, foram 08 participantes.[2]

Sendo um número limitado de entrevistados e de fácil identificação, tivemos a preocupação em preservar a identidade desses profissionais, de modo que não possam ser reconhecidos. Assim, a identificação utilizada tanto para os professores de geografia – de 01 a 04 –, como para os gestores – de ‘‘A’’ a ‘‘C’’ –, teve como critério a sequência

[2] As entrevistas foram organizadas em grupos de questões (09 perguntas para os gestores escolares, 10 para os professores de geografia e 14 para o técnico da SED/MS). No processo, alguns entrevistados optaram por apenas responder o questionário, outros nos concederam pessoalmente suas opiniões e tais diálogos foram gravados e transcritos.

em que se deram as entrevistas e que não é de conhecimento externo, tampouco foi divulgada e/ou tornada pública.

Para acessar a escola e garantir o diálogo com os sujeitos da pesquisa, elaboramos alguns documentos: um deles foi o "termo de consentimento livre e esclarecido" (TCLE), lido e assinado por todos os participantes; outro documento, foi uma carta convite para as direções escolares, convidando para a participação da gestão escolar em nossa pesquisa, além da solicitação de autorização para a realização da pesquisa no interior da escola.

O fato é que para além dos contatos com professores e gestores, com a autorização das diretorias, foi possível uma incursão nas escolas por meio de aulas, em que participamos como ouvintes, acompanhando as aulas de geografia, mas também por meio de conversas informais proporcionadas pelas colegas professoras, em nossas "viagens" até as escolas e intervalos compartilhados, ou ainda, com estudantes e outros trabalhadores das escolas, com quem pudemos conviver durante o período de realização do trabalho de campo. Assim, nossas análises foram possíveis pela generosidade de cada uma e cada um dos participantes dessa pesquisa, que não seria possível sem a solidariedade encontrada nos sujeitos da escola pública, em Mato Grosso do Sul.

Apresentamos, portanto, uma análise que buscou apontar, em cada fala, as contradições entre a teoria e o discurso empenhado, mas também arriscamos ir mais longe. Compreendendo três pilares, quais sejam, ‘‘Discurso, Teoria e Prática’’, sob a realidade vivida por professores de geografia, em seus "fazeres" no interior de escolas do campo em Dourados-MS.

Como já indicado, o discurso nos veio por meio das entrevistas, que, por vezes, foi para além dos entrevistados, pois, também são interlocutoras todas as pessoas que transpassaram nosso caminho, durante o tempo de realização da pesquisa nas escolas. Estudantes, cozinheiras, servidores em geral, docentes de outras disciplinas, que se reuniam na sala de professores ou até mesmo na hora de "pegar carona" para o ir e vir para/da instituição escolar; todos esses sujeitos fizeram parte direta ou indiretamente desta pesquisa, de modo a considerar suas/nossas percepções, na relação com os documentos e os conceitos teóricos observados e debatidos em meio as bases legais e documentais, matriz curricular da rede estadual de ensino, referências bibliográficas, livros didáticos, PPP de cada escola, entre outros.

Da mesma forma, observar, a partir da sala de aula, aspectos do fazer docente acerca da geografia nas escolas do campo e então poder analisar a relação ‘‘Discurso e Prática’’e ir para além da ‘‘Teoria’’, só foi possível através da oportunidade de assistir 16 aulas dos professores, de modo que acompanhamos cada professor durante um dia letivo, em aulas do ensino fundamental e/ou ensino médio. Todas as aulas foram observadas durante o período do 4º bimestre (2019). Essas observações em sala de aula, possibilitaram refletir sobre a teoria e a prática pedagógica vivenciada, bem como aspectos do ensino de geografia em escolas do campo, ainda pouco estudadas academicamente, na prática de ensino de geografia. Aspectos que implicam no pensar e no fazer geografia e na formação do professor de geografia para atender a diversidade de possibilidades e de estudantes que a escola pública, sobretudo, tem sido chamada a receber, a partir da redemocratização da sociedade brasileira e da Constituição Federal de 1988.

A educação do campo, pela sua origem nas bases sociais, se mostrou ser uma prática que diverge dos interesses de governo, sobretudo porque valoriza outras práticas sociais e territoriais. Assim, é preciso compreender que a escola do campo existe e resiste, mas isso se dá sob constante conflito de interesses de classes. Sob o neoliberalismo, no Brasil, as escolas e políticas diferenciadas estimuladas e criadas como políticas educacionais, nos anos dos governos Lula (2003-2006, 2007-2010) e Dilma (2011-2014), vem sendo submetidas a interesses que não são aos da sua origem, de movimentos de trabalhadores sem-terra, sendo dominadas (sobretudo pós-Golpe 2016), pela sua incorporação aos interesses das frações de classes dominantes, fundamentalmente ao agronegócio.

A grande questão é que os movimentos sociais de luta pela terra conquistaram a escola do campo, mas o processo de implementação da política educacional diferenciada do campo tem encontrado esferas de poder e de práticas cristalizadas e até impositivas, como é o caso dos conteúdos apresentados na proposta curricular imposta pela Secretaria de Educação (SED/MS), que tem implicado na perda de autonomia do professor de planejar seu trabalho, por um lado, além de dificultar a compreensão do papel dos conhecimentos, como é o caso da disciplina de geografia, no seu interior.

Observamos que não é clara para todos os participantes do processo, sejam professores, gestores ou servidores da SED/MS, mas também não são evidentes para a

comunidade local, aonde a escola está inserida, que a escola do campo é (para ser) diferenciada das demais escolas pela sua especificidade e para promover a valorização da vida do campo. Isso não e possível sob os interesses do capital agroindustrial, transnacional, que rege a lógica do agronegócio.

Assim, não estando devidamente explicitados os objetivos e orientados os trabalhos dos professores sobre esses objetivos, encontramos percepções de diferentes "grupos" de ideias sobre o ensino de geografia da escola do campo, nas diferentes escolas que analisamos, pensando a educação do campo com mais ou com menos clareza sobre o sentido da existência e diferenças dessas escolas no âmbito da rede de educação básica.

Desta forma, afirmamos a importância de nossa pesquisa em analisar os dizeres e as experiências dos professores de geografia nas escolas do campo em Dourados-MS, sem perder de vista o projeto mesmo de existência das escolas do campo, que é político e pedagógico e pelo qual essas escolas foram pensadas e criadas, qual seja, dar valor a condição de viver e ser do campo, para além do capital.

Nesse texto nos dedicaremos, portanto, a apresentar aspectos metodológicos e analíticos que nos conduziram e permitiram compreender a relação discurso, teoria e prática dos professores de geografia das escolas do campo em Dourados-MS. Aspectos contraditórios, que nos permitiram compreender o processo vivido no interior das escolas, diante do contexto vivido (2019), das lutas de classes e ideológicas, nem sempre percebíveis pelos sujeitos, mas que se expressam mais ou menos claramente em seus dizeres e fazeres.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO: É DIFERENTE, MAS É IGUAL!?

A decisão por analisar as escolas do campo é resultado de pesquisa realizada em 2017, quando da monografia de graduação. Na oportunidade, atuávamos como estagiária na escola Dom Bosco, no distrito de Indápolis/Dourados (MS), com trabalhos de secretaria, quando descobrimos que a escola havia se tornado do campo. Moradora do distrito de Indápolis, ex-aluna da escola em pauta, foi uma descoberta a nova condição da escola, desde o ano de 2013. Enquanto graduanda em um curso de licenciatura, ex-

pibidiana[3], as questões que compareceram de imediato foram: *Qual seria a diferença? Como seria ensinar geografia em uma escola do campo?*

Nesse movimento de conhecer, de pesquisar, que a academia nos possibilita, a oportunidade da entrada na pós-graduação (Mestrado) nos proporcionou compreender o movimento da educação do campo no Mato Grosso do Sul e em Dourados.

Como apontado, analisamos três escolas do campo no município de Dourados, dialogamos com três gestores e quatro professores de geografia. Uma das escolas tinha três extensões, de modo que havia professores diferentes lecionando geografia, sendo um para atender as aulas da escola ‘‘Polo”, situada na área urbana do distrito, e outro docente para atender as três “extensões, que não são escolas; são salas de aula da escola sede, localizadas distantes dessa escola principal (polo), normalmente sob condições de precariedade.

Nesse contexto diverso de acessos possibilitados pela SED/MS e experiências vividas por docentes, nos dispusemos a investigar o ensino de geografia nas escolas apontadas e questionamos os professores da disciplina sobre o papel da geografia em uma escola do campo e suas metodologias: *Como a geografia pode contribuir para formação dos estudantes em uma escola do campo? Desenvolve práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a especificidade da escola ser do campo?*

> **A geografia é uma disciplina bastante abrangente e em uma escola do campo, por exemplo, pode-se destacar a agricultura, a expansão de áreas agrícolas, o uso de agrotóxico, questão da fauna e da flora. Todos esses temas são concretos e fazem parte da vivência diária dos alunos no percurso escola *pra* casa, essa é uma das ferramentas utilizadas na aula de geografia, pois auxilia muito no aprendizado**. Não desenvolvo práticas pedagógicas diferenciadas, utilizo dos mesmos recursos, como livro didático, *slides*, aulas ao ar livre e sala de multimídia. As formações diferenciadas remetem somente aos professores da disciplina eixo temático**.** O material curricular ou pedagógico segue a estrutura padrão igual à da escola urbana. (Entrevista, Professor: 01 – 07/10/2019, grifos nossos)

> Acredito que **levando aos alunos a importância do trabalho do campo para a sociedade, do trabalho voltado para a agricultura familiar e sustentável**. Não tenho trabalhado, pois temos uma ementa curricular que não direciona para a escola do campo, apenas trabalho o conteúdo sobre a Agropecuária com

[3] O termo “pibidiana/o” foi cunhado como referência aos participantes do Programa de Iniciação à docência (PIBID), criado em 2007, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sobre O Programa de Iniciação à Docência (PIBID), ainda, observa-se que o curso de geografia da UFGD participou desde o primeiro edital, até 2018, quando foi encerrado, dentro do Governo Michel Temer. Sobre o PIBID no curso de Geografia/UFGD, ver ABREU E SOUZA, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/25825/19578.

> o 1º Ano do Ensino Médio, abordando os sistemas agrícolas e as relações de trabalho no campo. (Entrevista, Professor 02 – 28/10/2019, grifos nossos)
>
> **Abordando os conteúdos de geografia proposto no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul** e trabalhando questão que estão enraizadas no contexto do aluno do campo. Tais como: **Preconceitos contra o MST, indígenas e afrodescendentes; Impactos ambientais frequentes como no uso de agrotóxicos e a ação de aterros das reservas legais. Enfatizamos também a exploração dos funcionários rurais por conta do sistema capitalista, trabalhando com ênfase em despertar os alunos sobre sua situação de alienação.** Como atividade avaliativa em conteúdos relacionados a geografia agrária, solicitamos como atividade avaliativa que os alunos, geralmente do 1º ano, do ensino médio, visitem e realize entrevistas, se possível, com um grande produtor (agricultura moderna) e um pequeno produtor (agricultura família e de subsistência), de acordo com os dados obtidos elaborem um texto dissertativo. (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019, grifos nossos)
>
> Sim, **pode contribuir com a questão do espaço geográfico**, os alunos poderão ter uma noção que o espaço abrange muito mais do que os livros didáticos apresentam, **destacando a importância da sua realidade**. No primeiro ano por exemplo, flui bastante essa interligação, porque trabalhamos o conteúdo sobre agricultura e a maioria tem contato direto com essa prática. Quando estudamos sobre agricultura intensiva e extensiva eles sabem do que estamos tratando porque é a teoria ligada à sua realidade. (Entrevista, Professor 04 – 11/11/2019, grifos nossos)

Os dizeres dos professores tem coerência entre si e se aproximam. Todos reconhecem a importância da Geografia para a compreensão da realidade do campo em que vivem, como apontam os Professores 01 e 04. Além disso, também compareceu a preocupação em debater a hegemonia capitalista e o papel do campo nesse contexto, condição que interfere nas relações de trabalho, de posse e de (des)valorização do meio ambiente e das relações sociais, o que nos leva à compreensão da geografia enquanto colaboradora para a formação para a vida no campo e com possibilidades que podem contribuir para formação da consciência e do conhecimento acerca da relação homem/natureza, no contexto da sociedade de consumo.

Percebe-se na fala dos professores, que eles compreendem que a matéria se constitui em oportunidade para promover significativa interligação com o campo. Em seus muitos conteúdos, especificadamente aqueles voltados para a compreensão da agricultura como atividade produtiva, compareceu o conteúdo do 1º ano do ensino médio, que foi citado pelos Professores 01, 02 e 04 como possibilidades de inserção de temas cotidianos e de vivência dos estudantes.

Outro aspecto observado no dizer dos professores refere-se à implementação de práticas diferenciadas. Os Professores 01 e 02 enfatizam que seguem o referencial

curricular estadual e que não tem diferenciação alguma no ensino de geografia promovido nas escolas do campo, uma vez que a base do trabalho docente é o livro didático. Por outro lado, o Professor 03 expõe sobre experiências desenvolvidas na forma de entrevistas, como etapa avaliativa, a partir da produção de texto, envolvendo análise das respostas dos entrevistados, além de afirmar explorar como procedimento de ensino, o percurso casa–escola–casa.

O que se percebe é que há dificuldades dos professores na proposição de práticas diferenciadas para uma escola do campo, tendo sido a "educação diferenciação do campo" associada à disciplina de Terra-Vida-Trabalho (TVT)[4], citada explicitamente pelo Professor 01, mas também implícita em todas as falas dos professores, ao firmarem o compromisso com o referencial curricular e com o livro didático, condição que significava que a geografia trabalhada naquelas escolas, nada tinha de diferente daquela ensinada em qualquer escola do MS. Ao mesmo tempo, os professores 01, 03 e 04, argumentaram sobre a possibilidade de uma (re)leitura dos temas, com enfoque nas relações sociais e no modo como o campo participa do processo de produção na sociedade, bem como suas contradições.

Na relação com a prática de ensino acompanhada, pudemos perceber pouca relação dos conteúdos sistematizados e escolar, com o cotidiano dos alunos, embora os professores tenham citado a importância da experiência e do modo de vida rural dos estudantes. Tal afirmação está pautada na experiência de pesquisa de campo e não apenas no dizer dos professores.

Durante a observação das aulas dos professores, no ensino fundamental final (6º ao 9º ano) e ensino médio regular (1º ao 3º ano), no 4º bimestre (2019), acompanhamos os temas trabalhados pelos mesmos. Participamos de algumas aulas de cada docente, em diferentes turmas. A ideia era observar, a partir da prática de sala de aula, aspectos do fazer dos professores de geografia nas escolas do campo estudadas, reconhecendo, que as aulas não eram (e não são) determinantes avaliativas, em si, da prática docente, uma vez que foram contatos pontuais e que evidentemente sofreram interferências, inclusive, pela nossa presença e observação.

Como já afirmado, constatamos que todos os professores seguem o

[4] TVT, criada como eixo temático, acabou transformado em disciplina pela SED/MS e compõe a grade curricular das escolas do campo na rede estadual de ensino.

referencial curricular da rede estadual e em função disso, observamos similaridades quanto aos temas que estavam sendo abordados no quarto bimestre de 2019. Nas turmas do 6º ano, por exemplo, os professores de geografia estavam trabalhando *Atmosfera* (clima); no 7º ano, o tema era *Amazônia*; no 8º ano, trabalhavam com o tema da *América do Sul* e, no 9ª ano, o tema era *África*. Já no ensino médio, no 1º ano, o tema era *Produção Agropecuária*; no 2º ano, *Fontes de Energia* e no 3º ano, o último bimestre era de Revisão, em clara perspectiva de apoiar aqueles estudantes que iriam prestar vestibulares, Enem, enfim, buscar alguma possibilidade de ensino superior.

O livro adotado em todas as escolas, *Homem & Espaço* (6º ao 9º ano), dos autores Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, era recomendado pelo MEC e utilizado em toda a rede escolar pública no Município de Dourados. O mesmo acontecia no ensino médio, com a coleção adotada pela SED/MS, *Geografia – Contextos e Redes*, dos autores Ângela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano.

Das aulas que presenciamos, pelo menos dois dos professores estavam trabalhando o tema *Clima*, no 6º ano. Tanto o Professor 02, como o Professor 04, utilizaram textos do livro didático e atividades desenvolvidas, que, ou eram diretamente no livro, ou questões formuladas para serem respondidas, a partir do livro didático.

No caso do Professor 03, havia uma situação diferenciada, pois, o mesmo trabalhava em duas escolas do campo, em uma delas, lecionava no ensino fundamental e na outra escola, lecionava nas salas "extensões", com ensino médio multisseriado. O tema tratado no ensino fundamental (6º ano), foi *Hidrografia do Mato Grosso do Sul*. Tratava-se de um tema do terceiro bimestre e a justificativa da professora foi que "estavam atrasados no conteúdo bimestral" e que a redução da carga horária de geografia, para apenas uma aula semanal, dificultava atingir plenamente o referencial curricular.

Em uma das aulas acompanhadas (Professor 03), foi possível perceber certa desenvoltura para o desenho, a partir do qual, a explicação expositiva não foi baseada apenas e explicitamente no livro didático. A partir de desenhos na lousa, a importância dos rios e também a construção visual da rede hidrográfica do Mato Grosso do Sul, com foco na microbacia do rio Ivinhema, dentro da qual está a bacia do Rio Brilhante e onde desagua o rio Dourados, foi a deixa para os estudantes desejarem debater o abastecimento (de parte) da cidade de Dourados com as águas desse importante rio local/regional. Na medida em que os estudantes das escolas do campo têm experiências

com os rios regionais, a arte do desenho realizada pela professora conseguiu aproximar-se da realidade dos estudantes, que estão acostumados com essa drenagem regional e puderam levantar questionamentos que levaram até a discussão da água fornecida por meio da rede de abastecimento e que chegam pelas torneiras aos moradores douradenses. A preocupação com agrotóxicos que são jogados no rio Dourados, ao longo de toda sua extensão se fez presente.

Segundo Camacho (2011), é preciso trazer a realidade do educando do campo para a Geografia estudada nas escolas do campo. Isso significa a superação da descrição sem crítica, mas fundamentalmente, da prática da exposição sucedida de atividades de reforço do/no livro didático, o qual é padronizado, genérico e, sobretudo, desconectado da realidade do campo, como nos aponta Abreu (1983), porque tem (o livro didático) uma perspectiva absolutamente urbano-industrial e até metropolitana, em grande parte. Para Camacho (2011), o estudante deveria ser também sujeito ativo e não apenas passivo nesse processo de ensino e de aprendizagem.

> Dessa maneira, se faz de extrema importância discutir a realidade do espaço rural com mais profundidade se estamos lecionando para alunos que vivenciam essa realidade. Da mesma forma que, se nós estivéssemos lecionando para alunos de uma periferia de uma grande metrópole, iríamos focar a questão da segregação socioespacial e da violência urbana. Pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno. (CAMACHO, 2011, p. 28)

Mesmo se pensarmos nas escolas urbanas, sob o mesmo livro didático, imagina-se, que é significativo entender o papel do campo, em uma cidade como Dourados e seu entorno, assim como na unidade da federação (MS). Assim, o campo não deve ser compreendido de maneira isolada/fragmentada e/ou em si, pois o local está submetido à influência das relações globalizadas e globalizantes, em que o modo como vivemos é diretamente proporcional à condição que ocupamos no sistema de produção capitalista.

Quando expressa as mudanças significativas acontecidas e que se expressaram na ciência, na técnica, informação e informatização, refletindo-se no modo de viver, no próprio interior da sociedade capitalista. Nos referimos às trocas possíveis e incontroláveis vivenciadas pela humanidade e que são de aproximação e distanciamento, de homogeneização, mas também de singularidades.

Nesse sentido, os professores, do ponto de vista metodológico, demonstraram ter consciência de que não conseguem avançar muito além da exposição do conteúdo,

ainda que a base discursiva seja de desconstrução ideológica. Antes pelo contrário, apresentaram a necessidade de seguir a proposta curricular e também o reduzido número de aulas, como impedimento e comprometimento da formação do aluno da escola do campo, como já apontamos.

Assim, se o professor, como afirmou Camacho (2011), teria que estabelecer o diálogo entre os procedimentos didático-pedagógicos e conteúdos trabalhados em sala, com o conhecimento trazido pelo aluno, a dureza do sequenciamento curricular, assim como a carga horária baixa, além de possível não-compreensão sobre o papel da disciplina de geografia no interior da escola do campo, é realmente fator de comprometimento à formação dos sujeitos da escola do campo, pensando em sua concepção como fundamento para a valorização do modo de vida do campo. Nessa perspectiva, se uma das funções do educador é permitir ao aluno refletir sobre sua realidade, de modo a ser parte integrante do processo educativo, há que se avaliar a educação ainda não-diferenciada da escola do campo em Dourados-MS.

A memorização de conceitos e conteúdos fragmentados não são suficientes para garantir ao educando a reflexão acerca de sua realidade (nem na escola do campo, nem na escola da cidade). Comprometendo, deste modo, a aprendizagem e compreensão da realidade, de maneira que os estudantes desenvolvam opiniões próprias, construção e ampliação de saberes e pensamento crítico.

Não se trata, portanto, apenas de elaboração da crítica sobre a inexistência de livros didáticos de geografia específicos (e diferenciados) para a Escola do Campo (em nível de 6º a 9º ano, nem para o Ensino Médio), mas também de compreender que essa condição é uma dificuldade para os professores, nas circunstâncias de precarização do trabalho docente, em que têm muitas turmas e trabalham em mais de uma escola (Professor 03), sendo às vezes nos distritos (e suas extensões) e também nas escolas da cidade.

Em nossa pesquisa observamos que a utilização de um material didático idêntico, no campo e na cidade, pode ser considerado até democrático, porque coloca o mesmo livro didático e disponibiliza os mesmos conteúdos programáticos para as escolas da cidade e do campo. Todavia, também pode ser pensado como seu contrário, na medida em que procura tratar como iguais, sujeitos que são evidentemente diferentes. Motivos pelos quais a educação do campo foi reconhecida como diferenciada na Lei Magna

brasileira. Nesse processo, a não-diferenciação (de fato), impõe um calendário aos estudantes do campo, sob condições que mais parece de assistencialismo do que de formação intelectual e social, já que as faltas decorrentes da participação desses jovens na lida do campo, não comparecem como justificativa para a existência de calendário próprio e/ou metodologias diferenciadas, que permitissem não apenas adaptar a escola e o tempo de aprendizado desses jovens, como usufruir da experiência e potencialidades de ensino-aprendizagem inerentes a produção no campo, suas relações, dificuldades e especificidades sócio espaciais.

Durante as observações realizadas no ensino médio, o único conteúdo do referencial curricular estadual que foi identificado pelos professores, especificamente, como do campo, era ofertado justamente no 4º (e último) Bimestre do 1º ano, **Produção Agropecuária – Agricultura e Pecuária – Política da terra.**

Conferimos o referencial curricular estadual e são conteúdos de ensino médio na disciplina Geografia, no 4º Bimestre do 1º ano: **PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA:** Os sistemas agrícolas. As empresas agrícolas. Agropecuária em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Política agropecuária. Problemas ambientais relacionados à agropecuária; **AGRICULTURA E PECUÁRIA BRASILEIRA:** Evolução agrícola no país. Modernização agrícola. Produção agrícola. Agricultura familiar. Produção pecuária; **POLÍTICAS DA TERRA:** Relações de trabalho na zona rural. A luta pela terra. Conflitos no campo. Assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias.

Quanto às competências/habilidades vinculadas a esses conteúdos, encontramos: "Caracterizar e compreender os principais problemas do espaço agrário brasileiro (política ambiental, política agrária e movimentos sociais); compreender os processos de modernização agropecuária e suas repercussões; relacionar as formas de apropriação do espaço pelo homem e os problemas ambientais causadas por estas atividades".

Das aulas que participamos sob esses ementários, algumas foram em curso técnico, de modo que o nome da disciplina não era apenas geografia, mas Geografia e Empreendedorismo e Geografia Geral e Instrumental. Em ambas, o tema era ''Produção agropecuária'', conforme o referencial, e foi desenvolvido sob o livro didático da rede

estadual escolhido para a disciplina de geografia do ensino médio, em qualquer turma de primeiro ano/ensino médio.

As aulas do Professor 04 foram organizadas sob exposição, leitura dos textos do livro e organização de questões a serem elaboradas e respondidas, pelos próprios alunos, como atividade de fixação dos conteúdos, que aconteceram em duas aulas, sendo uma delas de apenas 35 minutos (sexta aula).

Segundo o Professor 04: "os alunos do curso técnico não possuem material diferenciado e como alguns conteúdos são iguais ao referencial curricular do ensino médio regular, vou adaptando os conteúdos quando necessário" (Entrevista, Professor 04 – 11/11/2019).

Assim, observamos, que existem dificuldades "extras" enfrentadas pelos docentes, como é o caso da inserção de um curso técnico no interior de uma proposta de escola do campo e que promoveu a "invenção" de algumas disciplinas como é o caso de "Geografia e Empreendedorismo" e "Geografia Geral e Instrumental". Outro aspecto a ser destacado, foi a tomada de conhecimento de que a escola e o docente tinham que lidar com aulas de tempo reduzido, em sexto tempo, com evidente dificuldade de realização de qualquer proposta pedagógica que não signifique esperar o "sinal tocar". Aspectos do "aulismo", que favorece aos governos a implementação de políticas educacionais temporais, muitas delas eleitoreiras, sem a devida qualidade e/ou até mesmo viabilidade. É o que nos pareceu ser a implementação desse curso técnico, criado politicamente, mas sem que as condições da escola e até a logística de transporte dos estudantes fossem resolvidas, para a devida implementação da formação técnica proposta. No caso do Professor 02, o tema que acompanhamos em suas aulas era basicamente "As atividades Agropecuárias e os Sistemas Agrários". Também baseado em aulas expositivas, o professor abordou as diferenças entre agropecuária intensiva e extensiva, passando pela contextualização histórica da agricultura, enquanto prática de produção de alimentos e importância para a fixação humana, finalizando com a sua transformação e dependência da sociedade industrial.

Registramos um trecho da aula:

> Êxodo rural, ... causou a saída da população para a cidade. A agricultura foi inserida na economia industrial (máquinas, pesticidas entre outros). A agricultura é diferente para cada país. Os principais sistemas agrícolas mundiais são: Agricultura Itinerante, *Plantation*, Agricultura de Jardinagem e Agricultura Moderna. Apesar de serem muitas as formas de práticas da agricultura, todos os sistemas agrícolas têm três fatores: Capital – Terra –

DOI 10.30612/rel.v13i25.14805

> Trabalho. A Agricultura Itinerante possui técnicas rudimentares e esgotamento do solo (hoje temos o plantio direto). A Agricultura de Jardinagem, plantio manual (policultura), produtividade em grande escala ... esse modelo de agricultura não tem no Brasil, só no continente asiático. Agricultura Moderna, uso intensivo de máquinas, sementes selecionadas, hoje se consegue produzir duas safras de plantio por ano. A Agricultura *Plantation*, sistema baseado na monocultura de exportação, ou seja, cultivo de um só produto... Latifundiário (proprietário) e Latifúndio (grande extensão rural) ... agricultura típica dos países pobres. Outro tipo de agricultura é a orgânica; na escola, por exemplo, nossa horta é toda feita de forma orgânica e vale ressaltar que em Dourados temos a feira agroecológica que se localiza no Parque dos Ypês. (Observação 2º aula do Professor 02 – 06/11/2019)

Toda a discussão apresentada pelo professor estava baseada no livro didático, ainda que não tenha se utilizado dele diretamente durante sua aula.

O Professor 01, também trabalhou o tema agricultura partindo da exposição do conceito de rural. O objetivo era demonstrar e diferenciar o que poderia ser classificado como uma atividade rural e não-rural. Observamos que o professor não se pautou no livro diretamente, procurando trazer alguns exemplos e questionamentos que se aproximavam todo o tempo das experiências vivenciadas pelas famílias e, consequentemente, pelos estudantes. Vejamos algumas passagens das aulas do Professor 01:

> A palavra Rural é que remete à agricultura e à pecuária, por exemplo; vamos ver alguns exemplos de atividades que entra como rural, outras que não entra. Vamos parar para pensar, por exemplo: o cara que trabalha com compotas de doce (laranja) trabalha fazendo doce, a laranja é uma coisa natural, essa produção é considerada uma atividade rural, porém ele vai ter que produzir a laranja e produzir o doce também, agora se ele só produziu doce e compra laranja de outro, aí ele já não é o beneficiário. Outro exemplo é a casca do arroz, tem gente que planta arroz, descasca e vende, já limpo, ele também é beneficiário. Exemplos de coisas que não entra como atividade rural: vendas de máquinas agrícolas, fertilizantes são utilizados na área rural, mas não são considerados como atividade rural. Vamos voltar ao conteúdo do 7º ano: Agricultura extensiva e intensiva, latifúndio e minifúndio. Para ficar bem fácil vamos pensar o extensivo, aqui no Brasil a gente tem muito gado solto, com pastos, isso é uma criação extensiva. ... Quando ele é confinado seria intensivo, terá menos área e muita mais produção. ... Por exemplo: no gado confinado usa-se bem mais tecnologia, terá mais auxílio do veterinário, tem todo um cuidado para engordar o animal. Já a criação extensiva é simples, o gado é solto no pasto. (Observação da 1º aula – 30/09/2019).

> A alternativa orgânica predomina a policultura. Quem trabalha com orgânico não trabalha só com um produto, exemplo produtor de café, que vocês trouxeram como exemplo; tenho certeza que não produz só café, produz outras coisas, eles geralmente produzem policultura, porque a monocultura é para eles um problema, principalmente pela aparição de insetos, quando você faz plantação de apenas uma coisa você vai desequilibrar a cadeia alimentar. Eles (agricultores) acabam plantando dois tipos de alimentos, a maioria voltada ao orgânico, evita-se tudo que é químico e esse plantio, esse método alternativo, gera muito lucro. (Observação da 2º aula – 30/09/2019)

Os questionamentos dos estudantes se fizeram presentes durante as aulas, demonstrando que o "discurso" do agronegócio, principalmente, parece ser bem real para os estudantes, assim como as diferenças possíveis com as atividades campesinas. As curiosidades dos estudantes envolveram a criação do gado confinado e as vantagens e desvantagens da pecuária por confinamento ou extensiva. A discussão permitiu debater a produção agropecuária sob a lógica globalizada. Ainda, o Professor 01 observou:

> Exemplo: ninguém planta a soja, para se alimentar, então agricultura comercial é quando você produz especialmente para vender. Aquele produtor que tem horta, galinha, geralmente não é uma produção comercial, esse método tem outro nome, ele planta mais para se alimentar e alimentar a família dele. O nome da produção que é pra própria alimentação é a de subsistência, quando o cara planta para se alimentar. Por exemplo: se eu tenho uma horta em casa, a produção é para alimentar minha família, mas o que sobra eu vendo na feira, deixa de ser subsistência? Não. Por que o princípio primário dele é comer e receber um dinheirinho, mas em primeiro lugar é alimentar minha família e o que sobrar eu vou ganhar o dinheiro. Então, em primeiro lugar, subsistência, por isso a maioria dos familiares não vive do comércio especificamente. Geralmente, são famílias que utilizam pouca tecnologia, mecanização, isso é comum ver em sítios pequenos (agricultura familiar). Só para lembrar, comercial ela está embutida no exportar... exemplo: a soja, café, todos esses daí são comerciais, não é para se alimentar, é para exportar. (Observação da 1º aula – 30/09/2019)

O discurso docente claramente pretende promover a compreensão de que a produção com mais apoio técnico e tecnologia e resultados em menor tempo é mais lucrativa e está na lógica da produção agropecuária (dominante), em Dourados. Mas, também, observa-se argumentos sobre a existência de aspectos fundamentais que ultrapassam aquilo que é evidente (visível), os quais implicam que essa condição não é para todos os proprietários de terras, nem mesmo para todos que vivem no campo.

Porém, a construção da crítica não é imediata e a simples exposição, ou mesmo o debate de exposição de ideias, pode não ser significativo, necessariamente, para se promover a compreensão da lógica do agronegócio, que se encaixa na produção agropecuária, mas naquela controlada pelo capital industrial, sob comprometimento de outras formas também possíveis de produção, mas não valorizadas, as vezes, sequer aceitas.

Assim, as condições de lucratividade para quem produz e exporta a soja ou carne, por exemplo, não são as mesmas dos assentados, comunidades indígenas, ou mesmo daquele pequeno produtor integrado ao sistema industrial (avicultura, suinocultura, por exemplo), que também são produtores agropecuários, mas que não são iguais entre si (POULANTZAS, 2000). Da mesma forma, as políticas de financiamento

e ou de apoio técnico aos produtores são diferenciadas, sendo de pouca acessibilidade aos pequenos produtores e quase impossíveis para os produtores coletivos, enquanto são ofertadas constantemente aos médios e grandes produtores, quase sempre sem preocupação real com os pagamentos futuros, uma vez que não é incomum os "perdões de dívidas" de fins de mandatos governamentais e parlamentares, em busca de apoios eleitorais.

Assim, o debate que o próprio livro didático alimenta, bem como a discussão gerada a partir das definições de rural, da compreensão de produção intensiva e extensiva, sem a promoção da contradição, sem a pesquisa, não permite o desvelamento; condição que tem historicamente conduzido a geografia escolar (disciplinar) ao mundo das constatações, ainda que seja evidente o desejo dos professores participantes em nossa pesquisa, em sua totalidade, em promover a compreensão da realidade vivida.

A contraposição entre o moderno e o tradicional carrega o fetiche do "avanço" em contraposição e repulsa ao "atraso".

Segundo Sandes e Costa (2013. p. 18):

> A Geografia é a ciência que estuda o espaço, os lugares, os territórios, as paisagens, as regiões, a sociedade e as inúmeras relações que se estabelecem em escala local. [...] No campo, o ensino da Geografia encontra muitas questões a serem exploradas de forma contextualizada e crítica, entre elas pode-se destacar as particularidades socioculturais do campo, as dificuldades dos agricultores, a importância da agricultura de subsistência, os benefícios dos produtos orgânicos, a necessidade de uma reforma agrária, a importância das cooperativas, dos sindicatos dos trabalhadores rurais e movimentos sociais, as consequências da revolução verde e tantas outras temáticas que estão relacionadas com a realidade imediata dos estudantes. O ensino dessa ciência também deve contribuir para uma reflexão e, também, restabelecer os laços quebrados entre o campo e a cidade, minimizando os preconceitos existentes e consolidados ao longo da história.

Concordamos com os autores e reconhecemos que a prisão ao referencial curricular e ao livro didático, bem como as condições de trabalho precarizadas a que os professores vêm sendo submetidos historicamente, e se agravaram na segunda metade da década de 2000, do século XXI (que coincide com o movimento de implementação da escola do campo no Brasil e em Dourados-MS), têm sido limitadoras, não permitindo promover a reflexão necessária para o enfrentamento paradigmático que a criação da escola do campo trouxe, na origem, porque pautado na luta e no movimento pela reforma agrária, qual seja, o fortalecimento e valorização da produção para a vida; condições que implicam luta pela preservação do planeta e da vida para as gerações futuras, por meio

do combate às desigualdades sociais, em busca da (re)distribuição da renda gerada socialmente.

Observamos, também, algumas aulas do Professor 03, ministradas em uma sala de "extensão" na Aldeia Panambizinho, de modo que os estudantes eram basicamente indígenas, em uma escola do campo, aonde estava sendo ofertado o ensino médio (1º e 2º ano) em sala multisseriada. É difícil compreender porque a escola é do campo e não indígena, já que a educação diferenciada indígena também foi reconhecida na CF de 1988[5]. Observamos, que embora os filhos de trabalhadores rurais das fazendas também pudessem lá estudar, a chamada "extensão" foi conquistada pela comunidade indígena.

A aula ofertada era sobre os *Biomas do Pantanal e Cerrado*, diferente, portanto, do tema *Agricultura*, da proposta curricular estadual. Outra diferença é que os estudantes de 1º e 2º anos (ensino médio) estudam na mesma sala. No dizer do Professor 03, no trabalho em sala multisseriada, ele procura "flexibilizar" o planejamento: "enquanto uma turma eu passo atividade, para a outra eu explico. Aí, na próxima aula, eu pego aquela turma que eu passei atividade, passo a explicar" (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019).

Constatamos, que algumas escolas do campo têm salas multisseriadas e isso acontece devido os fatores de precariedade que envolvem a instalação da educação básica fora dos meios urbanos. Seja a estrutura física e material das escolas, seja o número de professores, que não é suficiente e/ou não atende a todas as matérias, sempre há dificuldades reais e oficiais a serem contornadas nessa modalidade educacional.

Outro aspecto a ser considerado é o número de estudantes que apresentam distorção idade/série, entre outros problemas, de modo que justifica-se utilizar a estratégia de agrupar alunos de diferentes idades e anos escolares em uma única sala, para um único professor administrar os conteúdos específicos de cada série, ao mesmo tempo, redundando em aprendizado coletivo e contínuo, ou em absoluta superficialidade, sem aprofundamento e baixo nível de construção de conhecimentos.

[5] Assegurou a utilização das línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, § 2º), por meio da educação escolar indígena. O direito à diferença, ou seja, de não ser assimilado por qualquer outra cultura, acabou sendo posteriormente ratificado pela Organização das Nações Unidas (ONU), quando adotou, em 2007, a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/noticias/2017/abril/constituicao-consagra-direito-indigena-de-manter-terras-modo-de-vida-e-tradicoes. Acesso em: 15 jan. 2021.

Esse é o retrato da sala multisseriada e de escolas do campo que são forjadas recorrendo a esse tipo de condição, representando a imagem do retrocesso educacional a que estão sendo submetidos as populações que não vivem na cidade, sob luta constante por educação no lugar em que vivem, mas não apenas isso. Obtendo como resposta dos governos esse tipo de "ajuste".

Segundo o Professor 03, a sustentação das extensões se dá pelas políticas de governos municipais, em resposta aos movimentos reivindicatórios dos movimentos sociais.

> Quem mantém essas salas abertas são os políticos, porque pela lógica de quantitativos de alunos, não daria salas, porque no estado a média na escola do campo é 15 alunos, e na escola regular 25 alunos pra abrir uma turma. [...] Vale ressaltar que o que mantém também são as reinvindicações dos pais, quando há uma possibilidade de fechamento da sala os pais se manifestam, formam uma liderança, chamam políticos e pessoas da sede, aí se juntam, reivindicam para manter as extensões. São poucos alunos atualmente, mas os pais estão presentes, quando há risco de fechar as salas, eles acionam a liderança. Temos alunos indígenas da aldeia Panambizinho, de sítios vizinhos e dos próprios distritos. (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019)

Constatamos, que as condições para o aprendizado, bem como a condição de trabalho docente, ampliam a precarização do trabalho e a desconexão entre a proposição de uma escola do campo e a sua implementação. A classe multiseriada, voltada para estudantes indígenas, em condição de extensão de escolas do campo, é sem dúvida um arranjo político, como aborda o professor. Seja porque deveria ser uma escola diferenciada indígena, mas que enfrenta dificuldades técnico-administrativas e principalmente de poder da política agrária, concentradora das terras e anti-indígenas, seja porque não se coloca, na prática, nem como do campo, nem como indígena, mas isso pouco é levado em conta, já que o problema acaba sendo do corpo docente e dos gestores escolares. Segundo um dos diretores de escolas, sobre as salas instaladas como extensões:

> As comunidades por se acharem distantes do polo (sede) e consequentemente, terem dificuldades para chegar até ela, buscaram através da direção e forças políticas da época, a abertura de "extensões". É muito gratificante termos as extensões, porém a locomoção do nosso corpo docente e reduzido corpo pedagógico para atendê-las, acaba dificultando esse processo de atendimento aos nossos educandos distantes. (Entrevista Gestor B, 05/02/2020)

O trabalho do Professor 03 na aula que assistimos nos foi apresentado como interdisciplinar (Artes e Geografia) e baseou-se na elaboração de pinturas de animais dos biomas cerrado e pantanal. Os desenhos seriam para exposição na Feira das Regiões. As aulas envolveram os estudantes de primeiro e segundo ano, do ensino médio.

Segundo o Professor 03:

> Os alunos indígenas possuem uma alta habilidade de reproduzir qualquer desenho, e por isso foi solicitado essa atividade para ser exposta na Festa das Regiões da escola sede. A escola precisava de desenhos de alguns animais que pertencesse o bioma cerrado e pantanal da região centro-oeste, e os alunos ficaram responsáveis por elaborar os desenhos e o painel. (Entrevista, 01/11/2019)

O trabalho realizado, como explicitado, compareceu como possibilidade de interdisciplinaridade e avaliação para as disciplinas de Geografia e Artes. Porém, não houve uma interdicisplinaridade, de fato. No dizer de Fazenda (2011), para que haja interdicisplinaridade, é preciso ‘‘uma experiência prática e sem dúvida vivenciada coletivamente, provoca o diálogo, possibilitando a cada participante o reconhecimento do que lhe falta e do que tem para contribuir” (FAZENDA, 2011, p. 61).

Não observamos e/ou percebemos que tenha havido trocas de experiências entre as disciplinas de Arte e Geografia, mas a aplicação da atividade de elaborar os desenhos que envolvia um tema de Geografia, em aula cedida pelo professor de artes.

Quando nos voltamos para o referencial curricular de geografia do terceiro bimestre, do primeiro ano/Ensino Médio, encontramos: **Brasil** (Aspectos naturais, Aspectos Humanos e Quadro econômico e político atual); **Mato Grosso do Sul** (Aspectos físicos, Aspectos humanos e Aspectos econômicos).

No caso do segundo ano, o terceiro bimestre tem como macro temas: **A industrialização no Mundo**; **A Nova Geografia Industrial**; **A Projeção da China na produção industrial e mercado internacional** e os **Novos Países Industrializados**. É mister observar que o Professor 03 convive com essa condição de trabalho, qual seja, lecionar para duas turmas de anos escolares diferentes, ao mesmo tempo.

Os trabalhos (em parte) realizados na aula que participamos, foram expostos no painel sobre a Região Centro-Oeste, que era tema do terceiro bimestre (1º Ano). A formação política regional, demonstrada pelas bandeiras de seus estados constituintes e a pintura de alguns animais do Pantanal e do Cerrado foram representativos de um ideário *sobre* a Região Centro-Oeste.

Figura 01 – Painel: Bioma Cerrado e Pantanal da Região Centro-Oeste



Fonte: Almeida, 2019 (Trabalho de campo).

Evidentemente, não é possível avaliar a totalidade do trabalho do tema Brasil e Mato Grosso do Sul, apenas sob a observação de uma aula (sala multisseriada) e, também, não é objetivo dessa pesquisa fazê-lo. Contudo, é possível afirmar que o painel exposto está muito longe de referenciar uma representação regional, sobretudo porque foi direcionada. Como se expressariam verdadeiramente os indígenas nas pinturas sobre a Região Centro-Oeste, sobre o Brasil, sobre o Mato Grosso do Sul?

Os lindos animais desenhados a mão livre, pela turma, carregam "uma valorização" da habilidade de desenhar que pareceu próprio deles. Mas, o painel que pretende expressar aspectos do regional e do local, do nacional e do estadual e até do natural e do humanizado (como se expressa na ementa), omite o indígena. Omite as relações sociais, culturais e de poder impressas na divisão regional consideradas e que constrói uma ideia de região Centro-Oeste que não tem pessoas, nem relações de trabalho ou sociais e, fundamentalmente, que não tem povos indígenas. Ao fazê-lo, se coloca como uma representação ideológica.

Contudo, ao mesmo tempo, também observamos que há espaço para o seu contrário, uma vez que também não compareceu o agronegócio e nenhuma outra atividade econômica.

Considerando que a exposição foi realizada na escola do Distrito, há que se imaginar que muitas vezes, seja o professor, seja a gestão escolar, procuram demonstrar neutralidade e acalmar conflitos. Todavia, se há neutralidade aparente, há também resistência, já que o mais comum nas representações regionais da Região Centro-Oeste são as grandes plantações/áreas de engorda, com ampla utilização de técnicas e tecnologia.

No dizer de Costa e Santos (2009, p. 3):

> [...] a compreensão da experiência dos alunos em sua relação com as paisagens próximas pode fornecer importantes elementos de entendimento da construção da realidade. A relevância do estudo de Geografia introduz-se nesse âmbito, no anseio de concretizar a leitura do mundo, ou seja, esclarecer as relações que ocorrem entre a sociedade de acordo com determinado tempo e espaço. Entretanto, diante da tarefa de ensinar sobre essa leitura de mundo e do lugar de vivência, precisamos ter claro que o espaço escolar é um local onde a formação de alunos adolescentes e adultos pode resultar em uma construção prática e teórica. Tal formação pode levar à superação de atitudes passivas diante da realidade, transformando-as em ativas no exercício de cidadania, baseadas no coletivo, na indignação ética, no comprometimento conjunto de se fazer surgir um viver democrático, uma sociedade plural, onde o respeito aos diferentes grupos que a constitui sejam valores maiores a ser efetivamente vivenciados.

Concordamos com os autores, é possível encontrar a contradição, mesmo quando as condições de ensino–aprendizagem não são favoráveis, sobretudo quando os estudantes trazem o conhecimento e suas experiências: ‘‘meu pai utiliza fumo de corda na produção orgânica, porque não é um agrotóxico e impede a aparição de insetos, é um inseticida natural’’, afirmou um estudante, durante aula do Professor 01.

Que tipo de produção e/ou de produtor utiliza de recursos naturais como este no processo de produção? Sem dúvida, a contraposição a isso seria o uso de agrotóxico, condição própria da agricultura comercial. Desta feita, a realização de pesquisas sobre os sistemas de produção, indicação de *links* para levantamento de dados sobre agrotóxicos (toneladas) consumidos; levantamento de notícias sobre políticas a serem promovidas para beneficiar a produção e produtores agrícolas; levantamento da origem de produtos agrícolas (alimentos) vendidos nos mercados dos distritos; entre outras possibilidades, seriam fundamentos de construção de posição e contraposição, contribuindo para a formação do conhecimento em si e para si, que não seria algo dado (na aula).

A Geografia como disciplina escolar pode ser ensinada por meio de várias linguagens e recursos, dentre os quais podemos citar o livro didático, o uso de imagens e sons, desenhos, filmes e muitos outros materiais e procedimentos didático-pedagógicos

utilizados pelos professores. Mas, mesmo o livro didático, no dizer de Vesentini (1992, p. 56):

> [...] é possível manter uma outra relação com o livro didático. O professor pode e deve encarar o manual não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a serviço dos seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante. Em vez de aceitar a "ditadura" do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em slides ou filmes, em obras paradidáticas etc.) tão-somente um apoio ou complemento para a relação ensino/aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo.

Não enxergamos que os professores participantes da pesquisa vivem sob a ditadura do livro didático, inclusive porque a participação de aulas pontuais não nos permite definir assim a prática dos colegas professores. Contudo, durante a pesquisa foi possível observar que o livro didático de geografia adotado era, sem dúvida, um dos principais (mas não único) instrumentos de direcionamento das aulas, principalmente no ensino fundamental (anos finais). A conclusão resultou do acompanhamento das aulas, permitido pelos professores.

De acordo com Costa e Santos (2009, p. 4):

> De uma maneira geral, os manuais didáticos e programas de ensino de Geografia retratam uma realidade estereotipada, que nada tem a ver com a realidade social e cultural do povo brasileiro. Os manuais tradicionais não enfatizam a compreensão do saber geográfico historicamente acumulado, dificultando a visão da Geografia real, vivenciada no seu cotidiano e tão necessária para melhorar as relações entre o homem e a natureza. Compreendemos que a cognição e a motivação dos sujeitos diferenciam de acordo com a realidade dos grupos, lugares, experiência vivida, crenças, valores, visão de mundo e significados sócio-culturais.

Assim, os professores usam o livro didático como um instrumento e o aluno responde as questões propostas, ou faz cópias e resumos, formula perguntas das principais páginas do livro didático; prática adotada como atividade em algumas aulas acompanhadas, que, se contribuíram para a informação e memorização, certamente têm baixa capacidade de estabelecer as conexões entre a realidade do livro e a realidade vivida pelos estudantes, que é permeada pelo espaço, pelo lugar, muitas vezes reforçando estereótipos que os próprios professores afirmam/desejam desvelar.

É preciso reconhecer, que, para além da prática dos professores, as escolas, que ficam cerca de alguns quilômetros do centro de Dourados-MS, têm alunos e professores, que independentemente de sua vida cotidiana "do campo", sentem-se e desejam ser efetivamente urbanos, ainda que "no campo".

Apesar disso, em outra pesquisa realizada (ALMEIDA, 2017), verificamos que a vida nos distritos é bastante diferenciada daquela do cotidiano urbano. As casas e seus quintais costumam produzir vários alimentos/produtos (milho, temperos, remédios, frutas, hortaliças, batata doce, bucha, entre outras). Da mesma forma, os vizinhos não apenas se cumprimentam, mas se ajudam, convivem, emprestam ferramentas e até alimentos (farinha, ovos, açúcar, café). Vivem em outro tempo, apesar de estarem muito próximos de centros maiores, como Dourados, por exemplo.

Trata-se de aspectos contraditórios que se colocam, inclusive, para os professores e que nos permite relativizar a prática docente e a capacidade do aluno, muitas vezes, de se autoconhecer. Por exemplo, quando o professor questionou os alunos de uma das escolas, sobre a diferença entre agropecuária intensiva e extensiva e os alunos não souberam responder, é possível compreender a visão do Professor 02, sobre o perfil dos estudantes: ‘‘*nossos alunos moram na área urbana do Distrito e não tem vocação para as atividades do campo*’’.

Justificativa essa que não é suficiente para justificar práticas conservadoras, mnemônicas e que não permitem compreender a realidade vivida na sua essência, para além da aparência.

Em relação ao ensino de geografia, na experiência analisada, em sua maioria não pudemos observar tentativas para superar limites, seja do livro didático, seja da própria proposta curricular, que de fato pouco contribuem para a valorização do modo de viver do campo e sua identidade.

Entre tantas abordagens possíveis, é interessante observar que os professores de Geografia não questionaram o Referencial Curricular existente, em si. Antes pelo contrário, demonstraram contrariedade com relação ao fato de que não existe um referencial específico da escola do campo para seguir.

Poderíamos simplificar a análise e dizer que seria mais fácil para o professor realizar seu trabalho. Talvez isso seja algo a ser considerado. Contudo, a questão que se coloca é sobre o sentido da escola do campo, seja para os professores de geografia, seja para os gestores, e que se desdobraria na compreensão do papel de cada conhecimento escolar para a formação cidadã, em uma escola do campo.

Os diálogos nos revelaram conflitos eminentes naquilo que foi projetado enquanto escola do campo e o que vem sendo implantado. Além disso, existem elementos

que compareceram nos dizeres dos professores de forma não-explícita, mas há direcionamento e controle de todo o saber que vem sendo trabalhado pelos professores, com imposição diária, bimestral e anual de temas e conteúdo.

Assim, o planejamento do professor não lhe pertence mais, uma vez que a perspectiva de "referência", que a proposta curricular deveria ser, tem sido imposta sob a forma de um sistema informatizado, cujos temas já estão definidos a partir da proposta em pauta e as mudanças demandam justificativas, trabalho a mais, que se acumula com muitas outras funções assumidas pelos docentes, que não são compensados, nem financeiramente, nem na prática, pois precisariam dialogar com o coletivo. Certamente, a rigidez do sistema de controle da SED/MS é impedimento para realização de processos mediadores de conhecimentos de fato e "transformadores de mentes", seja em disciplinas como geografia, seja com TVT, enquanto eixo articulador.

Observamos, que com esses procedimentos, a SED/MS também acaba tolhendo as possibilidades de autonomia das escolas, na organização de suas propostas político-pedagógicas e, também, a autonomia dos professores. Isso tem se dado por meio do controle de cada sala de aula, em relação ao referencial curricular, sob lastro da Base Nacional Curricular (BNCC).

Nesse movimento, ficou evidente que o discurso dos professores, de que não há diferença em trabalhar com geografia, nas escolas do campo, está entrelaçado com o modo como a burocracia (e a dureza da estrutura escolar) vem dando vida à educação do campo. Além disso, os professores não enxergam diferenças estruturais na escola do campo em que trabalham, mediante a prática que desenvolvem, pensando que o diferencial é responsabilidade apenas de TVT. Essa visão, tem relação, também, com o impacto emocional e prático que a retirada de aulas de Geografia proporcionou, com claro descontentamento, até mesmo da parte de gestores. Percebemos, também, que a ideia de TVT está basicamente atrelada ao desenvolvimento de atividades voltados para o trabalho rural, sobretudo construção de hortas.

Quando os professores afirmam que não desenvolvem atividades diferenciadas, estão pensando, fundamentalmente, em atividades e experiências práticas para o cotidiano de trabalho de quem vive no campo. Condição que vai na contramão da proposta de educação do campo, mas alinha-se com as escolas rurais do século passado (XX).

Ratificamos, assim, a importância da experiência de observação das aulas dos professores, sobretudo porque percebemos que os diálogos com professores (e, também com os gestores) foram ricos, mas, ao mesmo tempo, incapazes de elucidar a complexidade que encontramos ao adentrarmos escolas do campo em Dourados-MS.

Um dos aspectos que podemos destacar é que não existe *uma* educação do campo, mas várias experiências sendo "testadas". E isso acontece porque também não existe um modelo de educação do campo, apesar de todas terem TVT.

Observamos que há contradições que envolvem a teoria e a prática, que se expressaram na pesquisa realizada, embora sejam todas escolas *do* campo, verificamos que em sua maioria são ainda escolas situadas *no* campo, sob um verniz rural/urbano. Em relação a prática de ensino de geografia, na experiência analisada, não pudemos observar contribuições significativas para a valorização do modo de viver campesino e sua identidade, ainda que seja possível destacar que há contradições e resistências. De modo que certamente há esperanças!

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

O texto apresentado, teve como propósito referenciar aspectos vivenciados durante o ano de 2019, em escolas do campo, e que nos permitiram avaliar como a disciplina de Geografia, principalmente, tem sido pensada e trabalhada no interior das escolas do campo da rede estadual, no município de Dourados-MS, sob a visão dos professores de geografia, mas não apenas.

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que as escolas do campo analisadas estão distantes do projeto de escola do campo forjado no "chão" dos acampamentos de trabalhadores rurais sem terra. Contudo, envoltas em diferenças significativas, em grande parte relacionadas com as relações da escola com a comunidade que representam, mesmo nessas condições, as escolas do campo representam ganho extraordinário para as populações que vivem no campo, quando comparadas com as condições de investimentos já priorizados por governos, em aquisição de ônibus escolares, para levarem as crianças para estudarem nas cidades, ao invés de investirem em escolas.

Da experiência vivida, junto aos professores de geografia, do ponto de vista metodológico, tais docentes demonstraram ser cônscios do pouco avanço proporcionado, para além da exposição do conteúdo e posicionamento crítico frente às relações, ainda

que a base discursiva seja de desconstrução ideológica. Contudo, a necessidade de seguir a proposta curricular e, também, o reduzido número de aulas, foram apresentados como impedimento e comprometimento da formação do aluno da escola do campo, como já apontamos.

Observamos, ainda, que a disponibilização dos mesmos materiais didáticos para todas as escolas, em Mato Grosso do Sul, bem como a mesma estrutura curricular, o mesmo calendário escolar, o controle do planejamento e trabalho docente, por meio de sistema informatizado e gerencial da proposta curricular, são condições burocráticas concretas, que tem interferido na prática de ensino de geografia, e em sua relação aos aspectos formativos, que deveriam fomentar e valorizar a vida no campo, como objetivos da educação diferenciada do campo.

Nesse sentido, afirmamos que o agronegócio tem disputado a escola do campo, em contraposição a práxis cidadã, inerente à luta dos trabalhadores sem-terra, que levou ao reconhecimento da diferenciação escolar, na Carta Magna brasileira, e isso tem se dado já no controle burocrático da rede escolar, como apontado, cujas normas engessadoras interferem na elaboração dos PPP das escolas e na autonomia escolar, consolidando as escolas como espaço fértil para a manutenção do *status quo*.

A submissão dos professores de geografia ao planejamento estabelecido *a priori*, no interior de um sistema de informatização, há muito vem limitando a autonomia de sala de aula por parte do professor. Mas também, a capacidade de romper com o modelo de ensino demandaria força coletiva, vontade política e capacidade de construção de propostas alternativas a serem explicitadas em seus Projetos Pedagógicos. A escola do campo, conclui-se, encontra-se em processo de construção, é recente e precisa ter conquistada a sua diferenciação, sob pena de ser perdida entre tantos projetos que vêm e atravessam a escola, quase sempre em função de viabilizar orçamento e investimento, e/ou viabilizar formação técnica para o trabalho, aspecto já apontado como contraditório aos objetivos das escolas do campo.

Dentro do que temos como realidade das escolas do campo, em Dourados-MS, observamos que ainda estão mais organizadas para reproduzir e excluir o campo, do que construir condições para sua valorização.

No discurso dos professores, não há diferença (na prática) em trabalhar com geografia nas escolas do campo e isso está entrelaçado ao modo como a burocracia (e a

rigidez da estrutura escolar) vem dando vida à educação do campo, diferenciada, geralmente apenas pela existência de TVT. Assim, alguns impasses e desafios foram apresentados/observados, tais como: incompreensão do projeto e propósito formativo em uma escola do campo; desafio de correlacionar a disciplina de Geografia com a realidade local; as políticas de desinvestimento (em materiais didático-pedagógicos); a existência de um mesmo calendário e um referencial curricular padrão, para qualquer escola. Tudo isso têm sido limitadores para a pratica de ensino de geografia nas escolas analisadas.

É preciso compreender a relação da disciplina de geografia com a educação do campo e, principalmente, compreender como a ciência geográfica pode contribuir para esse debate. Os discursos dos professores de geografia são parecidos entre si, quanto ao papel da Geografia para a compreensão da realidade do campo em que vivem, tendo comparecido a preocupação em debater a hegemonia capitalista e o papel do campo nesse contexto, condição que interfere nas relações de trabalho, de posse e do modo como se lida com o meio ambiente e com as relações sociais e de produção, o que nos leva à compreensão da disciplina de geografia colaborando na formação para a vida no campo e contribuindo para formação da consciência e do conhecimento acerca da relação homem/natureza, no contexto da sociedade de consumo. Uma construção que permite ligar a escola a propósitos de transformação social e carrega grande importância porque pode contribuir para colocar a escola e a educação em novo projeto educativo.

Certamente, essa não foi a realidade predominante e evidente encontrada nas escolas oficializadas como *do campo,* em Dourados-MS. O que nos levou a destacar a inexistência de uma educação do campo já pronta e acabada, mas várias experiências diferentes e contraditórias nas escolas do campo analisadas; condições que são indicativas da luta de projetos, já apontada, e por isso mesmo, contradições e resistência, que compareceram inerentes aos espaços de diálogos criados com os professores, seja por meio das conversas, seja pelas aulas, em que intermediaram conteúdos e alguns debates com os alunos, demonstrando que a vida no campo tem se colocado como uma alternativa viável e a luta pelo retorno à terra, como possibilidade de fonte de vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, Silvana de. **Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de 1º grau**: formação, discurso e prática. 1983. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1983.

ABREU, Silvana de; SOUZA, Adáuto de Oliveira. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Geografia/UFGD: Linguagens, Prática e Formação de Professores. **Revista GeoUerj**, Rio de Janeiro: UERJ, 2016, p. 543-565. Disponível em: http://bit.ly/2zQ8kgR

ALMEIDA, C. S. **O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo**: Teorias e Práticas. . Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), (2017). CD-ROM.

ALMEIDA, C. S. **O Professor de geografia e a educação do/no campo em escolas estaduais de Dourados-MS:** discurso, teoria e prática**.** 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Geografia no contexto da Educação do campo**: Construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. Revista Percurso – NEMO, Maringá, v. 3, n. 2, 2011.

COSTA, Cláudia Lúcia da, e SANTOS, Rosselvelt José dos. **Ensino de Geografia no Campo:** a importância do lugar no processo de ensino – Aprendizagem. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA – ENPEG, 2009, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Liber, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** São Paulo: Paz e Terra. 2000

SANDES, André Barreto e COSTA, João Marcio Resende. **Ensino da Geografia em escolas do campo.** In: I SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA E XI SEMANA DE GEOGRAFIA DA UESB, 2013, Vitória da Conquista. Bahia: Liber, 2013.

VESENTINI, José Willian. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 1992.

Recebido em junho de 2021.

Revisão realizada em novembro de 2021.

Aceito para publicação em maio de 2022.