

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO PARA COMPREENDER A REALIDADE EM QUE SE VIVE

Rodrigo Simão Camacho*

RESUMO

Devemos partir da realidade socioespacial de nossos educandos se quisermos produzir um ensino de geografia contextualizado e comprometido com a construção de um processo emancipatório, onde a educação auxilie nesse processo. Entendemos que esse processo deve ser efetivado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Nesta perspectiva, traremos o exemplo de algumas atividades de um ensino de geografia construído a partir da realidade dos moradores do campo tendo como embasamento uma pesquisa que foi feita com educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Paulicéia/SP no ano de 2007. Nesta pesquisa, foram desenvolvidas algumas atividades com estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental relacionadas à realidade vivida desses sujeitos. Estas atividades, como produções de texto, ilustrações, tabelas etc., estão transcritas neste artigo.

Palavras-chave: Realidade Local. Relações Globais. Espaço Rural. Assentamentos. Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

Devemos partir da realidade socioespacial de nossos educandos se quisermos produzir um ensino de geografia contextualizado e comprometido com a construção de um processo emancipatório, auxiliado educação e que deve ser efetivado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade e, logo, o local está submetido às influências das relações globais. Principalmente no atual período histórico quando a ciência, a técnica e a informação nos trouxeram um momento diferente para a humanidade e onde as relações socioeconômicas estão mundializadas, ou seja, é o ápice da internacionalização do capital (SANTOS, 2001).

* Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação da FCT/Unesp Campus de Presidente Prudente. Rua Roberto Simonsen, 305; CEP: 19060-900; Presidente Prudente – SP. E-mail: rogeo@ymail.com

No entanto, é no local que podemos compreender estas relações e, por isso, se trabalhamos com alunos da cidade ou com alunos do campo, devemos construir nossa proposta de ensino-aprendizagem a partir dessa realidade local.

Nesta perspectiva, trataremos nesse texto do exemplo de atividades relacionadas a um ensino de geografia construído a partir da realidade dos moradores do campo tendo como embasamento uma pesquisa que foi feita com educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raquel Jane Miranda no município de Paulicéia/SP no ano de 2007. Estas atividades, como produções de texto, ilustrações, tabelas, entre outras, são apresentadas e discutidas neste artigo.

O número de estudantes da escola envolvida na pesquisa no ano de 2007 era de 451, sendo que fizemos nossa pesquisa com 29 deles que compunham a turma da 4ª série C, centrando o estudo com ênfase nos 14 estudantes da turma que eram moradores do espaço rural.

Este artigo é parte do resultado de uma dissertação de mestrado, concluída em abril de 2008, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMS/Campus de Aquidauana, com o título “O Ensino de Geografia e a Questão Agrária nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (CAMACHO, 2008). Esta dissertação teve como orientadora a Prof.^a Dr.^a Rosemeire A. de Almeida.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DO LOCAL AO GLOBAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA CONDIZENTE COM A REALIDADE VIVIDA PELOS SUJEITOS DAS CAMADAS POPULARES DO CAMPO

[...] Ser consciente não é [...] uma simples fórmula ou um mero “slogan”. É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo. (FREIRE, 2003, p. 254).

Construir um processo pedagógico a partir da realidade vivida pelos sujeitos das camadas subalternas numa perspectiva emancipatória é uma posição teórica, política e ideológica que tem como pressuposto principal o pensamento de Paulo Freire. Concordamos com Oliveira (1999) quando afirma que nossa concepção teórico-pedagógica está em Paulo Freire, pois além de conceber o processo construtivista pelo qual o ser humano aprende, acredita na educação como um processo de libertação do capital, negando a neutralidade na educação e assumindo sua posição de classe.

Com relação mais especificamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como Straforini (2004, p.18), enxergamos a possibilidade concreta de se realizar um ensino de geografia na perspectiva de construir uma compreensão acerca da realidade vivida, fazendo da geografia uma disciplina interessante e que por meio dela as crianças possam entender melhor o mundo.

A possibilidade de fazer do ensino de Geografia nos anos iniciais como um caminho para compreender a realidade em que se vive, é bastante concreta [...] também neste nível de ensino é possível ensinar Geografia e torná-la interessante, despertando nas crianças um interesse maior de procurar entender o mundo em que vivemos. (STRAFORINI, 2004, p.18).

Para conseguirmos nosso objetivo de construção de uma geografia que seja um caminho para se entender a realidade em que se vive, se faz necessário produzirmos um ensino de geografia que esteja vinculado com a realidade local dos educandos. Dessa forma, o estudo do lugar onde o estudante mora significa a construção de valores de identidade e pertencimento por parte dos estudantes com esse lugar, fazendo um contraponto com a lógica do capitalismo globalizado que tende a homogeneizar todos os lugares transformando-os em espaços de produção/reprodução do capital monopolista mundializado. Neste sentido, vejamos as contribuições de Straforini:

E, acima de tudo, considero que estudar o lugar para compreender o mundo significa para o aluno a possibilidade de trilhar no caminho de construir a sua identidade e reconhecer o seu pertencimento. Faltam-nos muito esses valores de identidade e pertencimento num mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas. (STRAFORINI, 2004, p.18).

Destacamos, porém, que não consideramos o local como um espaço isolado constituído de relações autônomas/independentes do espaço global, pois, dessa maneira, estaríamos construindo uma fragmentação espacial. Quando afirmamos que o lugar deve ser o ponto de partida para o ensino da geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental estamos considerando-o como um espaço onde atuam lógicas locais e globais. Ou, em outras palavras, “esse lugar tem que ser entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas [...]” (STRAFORINI, 2004, p. 3).

Assim, não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade e, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente no atual período histórico quando a ciência, a técnica e a informação nos trouxeram um momento diferente para a humanidade, no qual as relações socioeconômicas estão mundializadas, ou seja, é o ápice da internacionalização do capital (SANTOS, 2001).

Nesse sentido, a globalização é um processo que interfere até na subjetividade das pessoas, pois afeta todas as instâncias da vida social, ou seja, desde os aspectos econômicos até as produções culturais dos povos. Por isso, segundo Santos (2001, p. 142): “para a maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade [...]”.

A globalização é um processo que marca nosso período histórico pela internacionalização das relações socioeconômicas capitalistas em nível global, ou seja, é a internacionalização do capitalismo que começa no capitalismo mercantilista e avança, após a revolução industrial, chegando ao século XXI ao seu ápice de internacionalização. Isto acontece porque, segundo o geógrafo Milton Santos, os níveis de desenvolvimento técnico, científico e informacional chegaram a um patamar que permitiu a difusão do capital em escala global como em nenhum outro período da história da humanidade. Isso quer dizer que a exploração capitalista também alcança o seu ápice de internacionalização e se torna universal. Dito de outra maneira:

A força motriz da globalização no período recente do capitalismo está na sua busca desenfreada pelo lucro. [...] O período atual é, assim, o ápice da internacionalização do capitalismo [...] se diferencia dos demais porque as possibilidades dadas pelas técnicas são universais em virtude da informação e da comunicação [...]. (STRAFORINI, 2004, p. 30).

Se partirmos do pressuposto que o espaço é uma totalidade, logo, não existe isolamento numa relação social por menor que pareça, ou seja, não existe a possibilidade de que uma relação não esteja incluída em relações globais porque qualquer relação social por mais isolada que seja em sua aparência, contém partes de relações globais. Por isso, as relações sociais que envolvem uma comunidade camponesa, em qualquer lugar do Brasil, não se restringem ao entorno territorial de onde vive esta comunidade, mas, sim, envolve processos mais abrangentes que ultrapassam os “muros” invisíveis desse território. Estabelecendo relações com outras escalas territoriais: regional, nacional, global etc. Corroborando neste sentido, Santos (1988) afirma:

A relação social, por mais parcial ou mais pequena que pareça, contém partes das relações que são globais [...] Por exemplo, a história que passa, neste exato instante, em um lugarejo qualquer, não se restringe, aos limites desse lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente [...]. (SANTOS, 1988, p.57-58).

No entanto, é no local que podemos compreender estas relações, pois a totalidade-mundo existe apenas enquanto abstração. Ela se torna realidade empírica nos locais. Assim, é o local nosso ponto de partida. São a partir dos territórios habitados pelos sujeitos nas cidades e nos campos que devemos construir nossa proposta de ensino-aprendizagem, discutindo a realidade local numa perspectiva crítica-emancipatória.

Entendemos que desde as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, já necessitamos de instrumentalizar o educando, por meio da geografia, para que reflita a respeito da necessidade/possibilidade de construção de outra realidade, que seja centrada no ser humano e, não mais, no capital. Sendo assim, concordamos com Straforini (2004) que o estudo do espaço geográfico permite-nos, pois, a construção dessa reflexão. Em suas palavras:

Ensinar Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental significa a possibilidade de construirmos um outro mundo, uma outra possibilidade para a existência que não seja centrada na mercadoria e no dinheiro. Acreditamos que o espaço como uma categoria filosófica, permite esse deslumbramento. (STRAFORINI, 2004, p.23).

Se partirmos da concepção de que devemos produzir o conhecimento a serviço da justiça social, tendo em vista que a escola não é neutra, não importa qual é o nível de escolaridade. Temos que pensar, sempre, o ensino como um instrumento de superação das estruturas vigentes. Por isso, concordamos com Castrogiovanni (*apud* STRAFORINI, 2004, p. 68) quando diz que: “[...] se o norte da Geografia Crítica é a busca da superação das desigualdades, o ensino de Geografia nas séries iniciais não pode negar as diferenças e a busca constante de sua superação. [...]”.

O entendimento das relações espaciais, através da dialética materialista, deve acontecer a partir das séries/anos iniciais do ensino fundamental, partindo de sua realidade e respeitando sua etapa de desenvolvimento, sendo efetivada como uma proposta interdisciplinar. Possibilitando assim “[...] a construção do espaço geográfico pela criança [...] de 1ª a 4ª série [...]”. (PAGANELLI, 1987, p.129).

Tendo em vista uma proposta interdisciplinar, Oliveira (1994, p. 141) nos afirma que precisamos de uma integração entre as áreas de ensino para que possamos romper com a fragmentação do saber existente atualmente, e construir, dessa maneira, o conceito de totalidade numa perspectiva emancipatória. Neste sentido, temos a necessidade e...

[...] a possibilidade da efetiva integração metodológica entre as diferentes áreas do ensino, de modo a destruir a compartimentação do saber imposta pelos currículos atuais e construir/reconstruir o conceito de totalidade, de modo que o aluno possa, simultaneamente, pensar o presente/passado e discutir o futuro, que, antes de tudo, lhe pertence. (OLIVEIRA, 1994, p.141).

A nossa preocupação com o ensino de geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental está justificada nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de geografia (BRASIL, 2001). Este documento oficial afirma que os professores daquela etapa escolar estão despreparados para trabalhar a disciplina de geografia. Concordamos com o documento que as mudanças de concepções produzidas na academia não atingiram quem deveria, ou seja, o professor do Ensino Fundamental. Sendo assim, os professores, por não terem suporte técnico e teórico, continuaram ensinando a geografia descritivamente, descontextualizada, apoiada apenas no livro didático. Todavia, cabe ressaltar que entendemos que se os PCNs de geografia forem utilizados como principal base teórico-metodológica do professor, este também se torna insuficiente para construir uma mudança social. Vejamos o que é dito nos PCNs de geografia a respeito do assunto:

[...] a rápida incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico provocou a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual e, principalmente, em que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais que, sem apoio técnico e teórico, continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase que exclusivamente no livro didático. (BRASIL, 2001, p.106).

Assim, para que a geografia se torne viva para o estudante é necessário que o professor se utilize de vários recursos didáticos que auxiliem na compreensão do conteúdo estudado como: música, teatro, filmes, mapas, fotos, textos, pesquisas de campo, entrevista com os pais, etc. Não tem como se construir um ensino instigante de geografia se o professor continuar a utilizar apenas o livro didático, lousa e giz para ensinar.

[...] deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou 'livresco' e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. É por esse caminho, e somente por ele, que a geografia escolar vai sobrevivendo e até mesmo ganhando novos espaços nos melhores sistemas educacionais. (VESENTINI, 1995, p. 16).

Dessa forma, o ensino de geografia do século XXI não pode ser aquele do modelo tradicional, baseado na memorização de informações fragmentadas e, ideologicamente, afirmadas sobre o princípio da neutralidade. Todavia, não basta apenas substituir os conteúdos tradicionais por conteúdos críticos, se continuar tendo como base um método de ensino tradicional baseado na memorização de conceitos. Nas palavras de Vesentini (1995, p. 15) o ensino da geografia não pode ser...

[...] aquele tradicional baseada no modelo: ‘a Terra e o Homem’, onde se memorizava informações sobrepostas (do relevo, clima, fusos horários, agricultura, cidades, etc.) a respeito de alguns aspectos pré-definidos dos países ou continentes. [...] [Também] [...] não é a que meramente substitui um conteúdo tradicional por um outro já esquematizado e pretensamente revolucionário [...]. (VESENTINI, 1995, p. 15).

Pelo contrário, o ensino de geografia no século XXI deve possibilitar que o estudante seja instigado a pensar a realidade. O professor deve mediar o processo de ensino-aprendizagem para que o educando construa seu conhecimento de maneira autônoma e dinâmica acerca do espaço geográfico capitalista globalizado. Dito de outra forma:

[...] o ensino da geografia no século XXI, portanto, deve ensinar - ou melhor, deixar o aluno descobrir - o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve enfatizar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza [...]. (VESENTINI, 1995, p. 15-16).

A memorização e o acúmulo de informações marcam o modelo pedagógico empirista (SÃO PAULO, 2005). No entanto, para o paradigma construtivista o educando é o sujeito da aprendizagem, por isso ele deixa de ser um “coadjuvante” e passa a ser “protagonista” do seu processo ensino-aprendizagem. Ou seja, é ele quem converte a informação em conhecimento próprio a partir da reflexão, agindo sobre o objeto de seu conhecimento quando é desafiado a pensar acerca de determinada situação e/ou na interação com o meio e as outras pessoas. Dito de outra maneira:

Para os construtivistas - diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende - o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir, a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mais a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. (SÃO PAULO, 2005, paginação irregular).

É importante marcar as diferenças entre essas duas concepções teórico-metodológicas, pois a partir da concepção teórico-metodológica escolhida pelo professor vão se desenvolver, também, práticas pedagógicas bem diferenciadas em sala de aula. Pois, no Construtivismo é o esforço do sujeito em transformar a informação em conhecimento que move o processo de ensino-aprendizagem. Dando, assim, um papel ativo ao sujeito, isto é, de ação sobre o meio para adquirir conhecimento, diferente da passividade do paradigma empirista:

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante

diferente daquela em que o aprendiz teria de permanecer tranqüilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, na maneira como é oferecida. Num modelo empirista a informação é introjetada ou não. Num modelo construtivista, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Concepções tão diferentes dão origem, necessariamente, a práticas pedagógicas muito diferentes. (SÃO PAULO, 2005, paginação irregular).

Neste sentido, concordamos com Straforini (2004) que o construtivismo sociointeracionista de Vigotski é a nossa melhor opção teórica acerca da aprendizagem. Pois ela permite a construção do ensino de geografia dialético, sem incoerências teórico-metodológicas, possibilitando um “casamento” sem conflitos de base, o que não acontecia com relação à educação positivista/empirista.

Ainda segundo Straforini (2004, p. 73), o desinteresse dos estudantes com relação à disciplina de geografia se deve ao fato de não termos conseguido, ainda, discutir em sala de aula o espaço em toda a sua complexidade, por isso os estudantes não se sentem inseridos no mundo enquanto sujeitos que atuam no espaço que lhes pertence e que pode ser por eles criado/recriado.

[...] o desinteresse dos alunos para com a disciplina, conseqüência direta de um conceito de espaço geográfico que só existe em nossas cabeças. Quando conseguimos vislumbrá-lo como realmente é – dinâmico, contraditório, múltiplo, complexo e relacional, nossos alunos se identificarão com a disciplina, porque, antes estarão identificando-se como cidadãos “no e do” mundo. (2004, p.73).

Por isso, entendemos que o professor das séries/anos iniciais tem que ter conhecimento acerca da ciência geográfica para lecionar geografia. Ou seja, não se trata de transformar o professor das séries/anos iniciais em um pesquisador especialista da área de geografia, mas que, pelo menos, domine os conceitos básicos da área e que acompanhe os avanços teóricos produzidos na ciência geográfica, juntamente com os avanços na área da educação, para que assim consiga relacionar teoria e prática em sala de aula. Em outras palavras:

[...] Não se trata de fazer do professor [das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental] de geografia um pesquisador teórico numa área especializada de ponta nesta disciplina. Mas de tentar aproximar teoria e prática no plano do ensino de geografia, estimulando uma reflexão pedagógica que assimile os avanços teóricos da geografia nas últimas décadas. (MORAES, 1994, p.122).

Dessa maneira, a partir do domínio das categorias de análise geográfica – espaço, lugar, território, etc., devemos nos pautar na realidade local como ponto de partida. Logo, se pretendemos trabalhar a partir da realidade, e se nossos educandos são moradores do espaço

rural, devemos considerar essa realidade dentro do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo porque, durante muito tempo os sujeitos do campo foram excluídos do acesso à educação formal. E, atualmente, muitos desses sujeitos excluídos reivindicam uma educação que seja condizente com a realidade por eles vivenciada.

Este quadro de exclusão social dos moradores do campo deve ser entendido historicamente relacionado à forma como as oligarquias agrárias conceberam a educação no campo desde o Brasil colonial. Isso quer dizer que a elite agrária impôs, desde a colonização do Brasil, o discurso ideológico de que aprender a ler e a escrever para os camponeses seria inútil e desnecessário. Situação que era justificada pela própria natureza do seu trabalho, entendido como restrito à condição do manejo com a terra para a produção de alimentos para sua subsistência e de excedentes para a população urbana.

Dessa forma, pensar, ler, escrever e refletir seria necessário somente aos habitantes do espaço urbano. Nesse caso, a própria condição de “ser” camponês¹ já justificaria o atraso intelectual como condição natural e inerente à sua classe social, naturalizando, dessa maneira, as diferenças de acesso à educação, produto da hierarquia social.

[...] Neste sentido, torna-se necessário desvendar as representações simbólicas de cunho ideológico que foi se formando na consciência dos camponeses/as onde a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam emergidos num mundo onde ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia. Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo campesino, era condição, *sine qua non* para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento (NASCIMENTO, 2003, p. 2).

O campo é formado por territórios, resultado da produção social dos povos do campo. Neste sentido, podemos identificar os camponeses produzindo suas relações sociais nesse espaço e transformando-o por meio do trabalho em um território de reprodução da vida (FERNANDES, 2009). Assim, é pensando na necessidade de se partir da realidade vivida que a geografia, enquanto disciplina, precisa estar diretamente relacionada com o espaço produzido pelo camponês, mostrando-se assim uma disciplina capaz de compreender a realidade camponesa e constituir o processo ensino-aprendizagem a partir dessa realidade.

Por isso, precisamos fazer uma geografia que entenda e atenda as necessidades do morador da área rural e valorize o seu conhecimento popular, numa perspectiva relacional com o conhecimento científico. Logo, se nossos educandos são acampados² ou são moradores de assentamentos³, essa realidade está presente em sala aula. Devemos valorizar a luta dos movimentos sociais camponeses que conquistaram esses territórios que são os assentamentos.

Nesta perspectiva de pensar a realidade do campo, atualmente, consideramos que a presença do agronegócio no campo, que não segue a lógica territorial camponesa, mas sim, a lógica capitalista global, pode significar a perda da identidade local. Pois, o campo também é produzido pela burguesia, capitalistas do agronegócio que se utilizam de seus territórios enquanto território de negócio para a reprodução de sua classe, sendo que, na maioria das vezes, esta classe vive nas grandes cidades, mas exerce seu poder econômico-político no campo. O capital se territorializa, apropriando-se de grandes propriedades, em setores econômicos onde a renda é alta como a soja, a pecuária de corte e, principalmente na atualidade, com os agrocombustíveis (OLIVEIRA, 2003; CAMACHO, 2008; FERNANDES, 2009).

O lugar do Brasil no contexto do capitalismo monopolista se redefiniu, redefinindo o lugar internacional do trabalho dos trabalhadores brasileiros. O país produz para as nações avançadas consumirem. E objetivando produzir para exportar, o país endividou-se e foi endividado. A lógica da dívida não é e é, ao mesmo tempo, nacional. A economia brasileira internacionalizou-se, mundializou-se no seio do capitalismo mundial. (OLIVEIRA, 1994, p.136).

Apesar de o agronegócio se tratar da internacionalização da economia brasileira, e, assim, do ponto vista global ele ser uma abstração, ele é concreto nos lugares onde se encontra territorializado. Sendo assim, esta dinâmica global é parte do cotidiano dos educandos do campo. Deste processo são partes integrantes: o êxodo rural, a produção dos agrocombustíveis, a exploração do trabalho assalariado no campo, os conflitos pela terra, etc. Todos estes elementos globais estão presentes no cotidiano dos educandos e deve ser tratado de forma crítica em sala de aula desde as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Numa perspectiva freireana, devemos nos posicionar de forma teórica, metodológica, política e ideológica a favor das camadas populares que lutam para sobreviver e contra a desterritorialização provocada pelo avanço do capital no campo. Dessa forma, acreditamos que a geografia deve ser construída na escola desde os anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de instrumentalizar os educandos para que possam pensar, refletir, indagar e interpretar de maneira crítica a realidade na qual estão inseridos, para que consigam a partir daí entender as relações que se estabelecem com processos mais amplos que condicionam essas relações locais e, assim, tenham condições de intervir sobre a realidade como sujeitos históricos-espaciais que são.

3 CONTEXTUALIZANDO ESPACIALMENTE E HISTORICAMENTE A PESQUISA

Partindo do princípio que é necessário contextualizar a realidade do estudante, temos que entender então como é o espaço em que estão inseridos estes sujeitos. Logo, é fundamental entender a realidade socioespacial do estudante, para que assim possamos pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, o local escolhido para fazermos a nossa pesquisa, é o município de Paulicéia/SP. E para descrevermos as informações históricas e geográficas acerca do município de Paulicéia vamos nos basear em Torcato (2001), IBGE (2006) e Camacho (2008).

A palavra Paulicéia era utilizada como um dos cognomes da cidade de São Paulo. Esse nome foi popularizado por Mário de Andrade, quando publicou seu livro intitulado “Paulicéia Desvairada”, marco inicial do movimento modernista da literatura brasileira. Esse livro é uma homenagem a São Paulo, sua cidade natal. Os primeiros moradores do município de Paulicéia, liderados por Ezequiel Joaquim de Oliveira, tinham como objetivo fundar uma verdadeira metrópole as margens do Rio Paraná. Daí a adoção do cognome famoso da capital para denominar o nascente povoado: Paulicéia (TORCATO, 2001).

De acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (01.07.2006), o município de Paulicéia possuía uma população estimada em 6.148 habitantes e sua área da unidade territorial é de 374 km². Fica localizado no oeste paulista na micro-região de Dracena/SP, integrada também pelos municípios de: Junqueirópolis/SP, Monte Castelo/SP, Nova Guataporanga/SP, Ouro Verde/SP, Panorama/SP, Santa Mercedes/SP, São João do Pau D’Alho/SP e Tupi Paulista/SP. Suas coordenadas geográficas são 21° 18’ em latitude sul e 51° 50’ em longitude W. O município se encontra a uma distância de 680 km da capital-SP fazendo limite a oeste com Brasilândia/MS, onde o rio Paraná se torna uma divisa natural. Por este motivo, o município é uma das portas de entrada para o Estado de Mato Grosso do Sul, já que faz fronteira com esse Estado (como podemos observar na Figura 01) por meio do município de Brasilândia. O rio Paraná serve também como demarcação de fuso horário.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

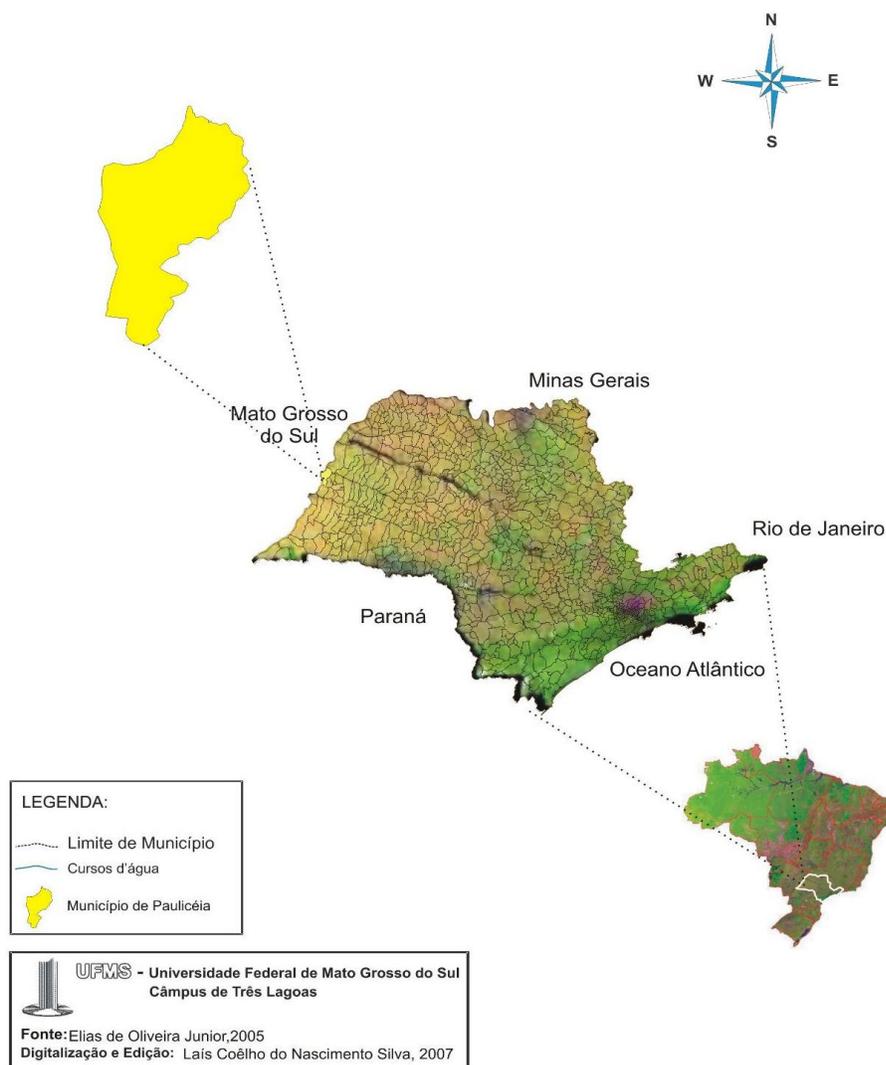


Figura 1: Mapa de localização da área de estudo.

Os primeiros habitantes dessa terra começaram a chegar por volta de 1935, utilizando-se do Rio Paraná através de pequenas embarcações. Algumas fazendas e pequenas propriedades começaram a ser formadas nessa época. Na década de quarenta chega o senhor Ezequiel Joaquim de Oliveira, fazendeiro que tinha propriedades em Marília, tomando posse das terras, onde mais tarde foi projetada a cidade. Então em 1947, no dia 29 de junho, um grupo de moradores locais, liderados por Ezequiel Joaquim de Oliveira, funda o povoado Paulicéia (TORCATO, 2001).

Situada à margem esquerda do Rio Paraná, queria o povoado ser semente de uma grande cidade que pudesse ter um papel econômico ativo no intercâmbio entre os dois Estados

da União, a saber: São Paulo e Mato Grosso. Foi elevada a categoria de município pela Lei Estadual nº 233 de 24 de dezembro de 1948. O novo município se formou a partir de terras desmembradas de Gracianópolis (atual Tupi Paulista). Segundo Torcato (2001), duas causas contribuíram para a criação do município: a primeira era a nova carta constitucional do estado de São Paulo que liberava a criação de novos municípios; a segunda, era a expansão cafeeira que na época era uma das principais fontes de riqueza nacional motivando a construção da Estrada de Ferro Paulista (Paulista S/A) que, depois, passou a chamar-se FEPASA.

Em 1970 a população do município estava em torno de 9.190 habitantes, sendo 2.647 na zona urbana e 6.543 na zona rural, conforme dados do IBGE (Censo Demográfico de São Paulo, 1970). Embora houvesse grande prosperidade no município, foi uma época tumultuada no campo devido a disputas pela posse das terras. Houve inclusive muitas mortes, segundo depoimento de moradores.

Após o golpe militar em 1964 o governo federal passou a priorizar a industrialização e a agricultura para a exportação (monoculturas extensivas como soja, trigo e milho). O estímulo a esse tipo de agricultura contribuiu para a mecanização das áreas rurais que passaram a liberar mão-de-obra para a implantação das indústrias das cidades grandes. No período de uma década e meia, grande parte da população passou a deslocar-se para outros municípios, sobretudo os da região de Campinas e da grande São Paulo.

Ainda nesta época as propriedades sofreram grandes transformações, ou seja, os grandes proprietários conseguiram sobreviver através da mecanização agrícola enquanto que aos pequenos proprietários restou como solução a venda de suas terras para os latifundiários. Neste período houve um aumento dos latifúndios e uma queda sensível das pequenas propriedades em cerca de 73% (TORCATO, 2001).

Mesmo a predominância territorial das grandes propriedades, alguns arrendatários ainda praticaram cultivo do algodão, arroz, feijão e milho, mas aos poucos o espaço foi sendo dominado pela criação e engorda de bovinos. Devido a essas dificuldades, em 1980 a população de Paulicéia caiu para 2.343 habitantes: 928 na zona urbana e 1471 na zona rural, segundo dados do IBGE.

No setor rural, permaneceu o predomínio dos latifúndios, onde a atividade era quase exclusivamente pecuária. Entretanto, a formação de dois assentamentos no município marcou a possibilidade de reativação da agricultura. O primeiro projeto foi o assentamento Santo Antônio, sua conquista aconteceu quando um grupo de trabalhadores rurais, no ano de 1993, ligados ao MST, ocupou a fazenda Santo Antônio, lutando por espaço para poder trabalhar e sobreviver. Este assentamento é de responsabilidade do órgão público federal INCRA

(Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). O segundo é o reassentamento Buritis, resultado da formação do lago da hidrelétrica Sérgio Motta que provocou a inundação de propriedades ribeirinhas junto ao rio Paraná. Então, por meio da CESP (Companhia Energética de São Paulo), muitos desses proprietários foram re-assentados na antiga fazenda Buritis.

Quanto à economia do município, no ano de 2001 os dados foram os seguintes: o município de Paulicéia, por estar próximo ao rio Paraná, recebe uma grande quantidade de turistas nos finais de semana e feriados; na área industrial destaca-se a produção de tijolos (blocos com oito furos), com a produção anual de 42 milhões de unidades; no setor da agropecuária destaca-se a criação de gado de corte com abate de 8.550 cabeças de bovinos; a produção anual de leite é da ordem de 1.640.000 litros; a cultura de algodão herbáceo representa uma produção de 62.000 arrobas do produto em caroços (TORCATO, 2001).

Analisando a estrutura fundiária do município de Paulicéia atual, verificamos que do total do espaço rural do município que é de 25.993,04 hectares (ha), temos 137 propriedades particulares que totalizam 23.930,84 hectares (ha); 56 propriedades do reassentamento da CESP, Buritis, totalizando 1.407,00 hectares (ha); 62 propriedades do assentamento Regência e Santo Antônio, totalizando 655,20 hectares (ha) (CAMACHO, 2008). Situação evidenciada na Tabela 01 a seguir:

Modalidade das propriedades	Soma total da área ocupada pelas propriedades (ha)	Total da área ocupada pelas propriedades (porcentagem)
Propriedades particulares	23.930,84	92%
Reassentamento da CESP	1.407,00	5%
Assentamento do INCRA	655,20	3%
Total do espaço rural do município	25.993,04	100%

Tabela 1: Soma total da estrutura fundiária do município de Paulicéia
 Fonte: CATI (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral) de Paulicéia, 2007.
 Org.: CAMACHO, Rodrigo S. (2008).

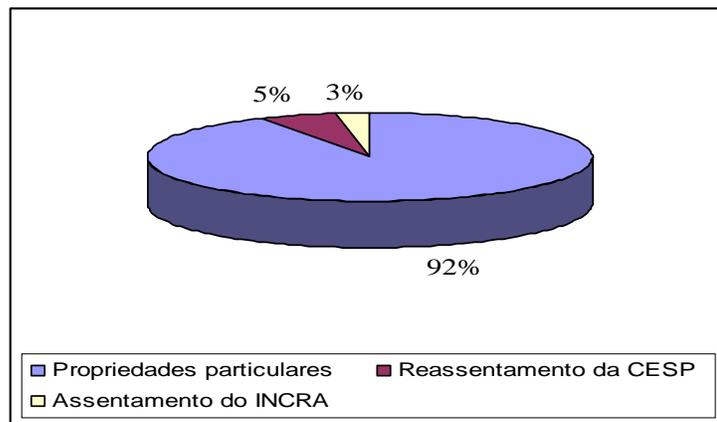


Figura 2: Soma total da estrutura fundiária do município de Paulicéia
 Fonte: CATI (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral) de Paulicéia, 2007.
 Org.: CAMACHO, Rodrigo S. (2008).

Observando os dados presentes na Figura 2, percebemos que os assentamentos da CESP e do INCRA juntos representam apenas 8% de área total ocupada, contra 92% de área ocupada por propriedades particulares.

Nas Tabela 2 e Figura 3, notamos a concentração fundiária existente no município de Paulicéia. As oito propriedades acima de 1000 ha. ocupam 31% do espaço rural.

Modalidade das propriedades	Soma total da área ocupada pelas propriedades (ha.)	Soma total da área ocupada pelas propriedades (%)
Propriedades particulares acima de 1000 ha.	8173,04	31%
Propriedades particulares abaixo de 1000 ha.	15.757,80	61%
Reassentamento da CESP	1.407,00	5%
Assentamento do INCRA	655,20	3%
Total do espaço rural do município	25.993,04	100%

Tabela 2: Área ocupada pelas maiores propriedades em Paulicéia em porcentagem
 Fonte: CATI (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral) de Paulicéia, 2007.
 Org.: CAMACHO, Rodrigo S. (2008).

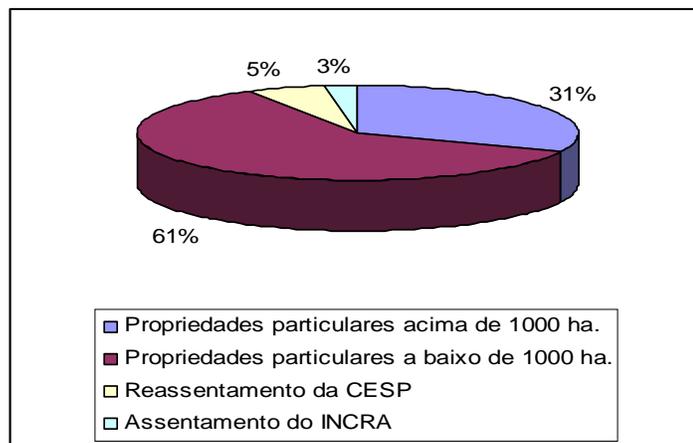


Figura 3: Área ocupada pelas propriedades em Paulicéia
 Fonte: CATI (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral) de Paulicéia, 2007.
 Org.: CAMACHO, Rodrigo S. (2008).

4 COMPREENDENDO O ESPAÇO COMO UMA TOTALIDADE CONSTRUÍDA PELOS SUJEITOS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Raquel Jane Miranda, envolvida na pesquisa, é a única que atende estudantes de 1ª a 4ª séries em todo o município de Paulicéia. Foi criada no dia 18 de novembro de 1991. “[...] Era uma escola estadual que foi municipalizada a partir de dois de agosto de 1999, através da lei municipal 021/99 [...]”. (TORCATO, 2001, p. 5).

O total de estudantes atendidos nesta unidade escolar em 2001 era de 518 estudantes. Já no ano de 2007 constatamos em nossa pesquisa, junto à secretaria da escola, que o número de estudantes era de 451, um decréscimo relacionado à própria diminuição da população do município.

Neste contexto, fizemos nossa pesquisa com estudantes oriundos do espaço rural que estudavam na 4ª série C no ano de 2007. É necessário salientar que esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula, na qual, o autor deste trabalho era o professor. Lecionamos nesta escola num período de 2001 até 2010. Assim, tentamos relacionar a teoria acadêmica com a nossa prática em sala de aula.

Dentre as diferentes realidades que a escola comporta, destacam-se os estudantes oriundos de acampamentos e assentamentos que partilhavam suas experiências com os estudantes da área urbana. Como podemos visualizar na Tabela 3:

Local onde moram	Número de estudantes
Fazenda Santa Cândida	01
Fazenda Santa Helena	01
Assentamento Santo Antônio	04
Sítio Santa Maria	01
Ass. Regência; Sítio Santo Amaro	01
Fazenda Paulicéia	01
Assentamento Buritis	03
Fazenda Bom Jesus	01
Fazenda Santa Tereza	01

Tabela 3: Lugar onde moram os estudantes da área rural na 4ª série C
 Fonte: Pesquisa feita em sala de aula, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S. (2008).

Dos 29 estudantes da sala de aula, 14 são moradores do campo, ou seja, 48% dos estudantes da classe são oriundos da área rural, um número bastante significativo, praticamente a metade dos estudantes. Desses 14 estudantes, cinco são moradores do assentamento do INCRA, três são moradores do reassentamento da CESP, cinco são filhos de funcionários de fazendas. Naquele ano, 2007, tivemos uma sala de aula bastante heterogênea quanto à origem dos estudantes do campo, porém oito destes são moradores de assentamento, sendo cinco assentados pelo INCRA. Esses estudantes participaram, em sua maioria, da luta pela terra junto com seus pais, mesmo que ainda muito pequenos. Então, no total, temos oito estudantes de assentamentos e cinco estudantes filhos de trabalhadores rurais assalariados.

Para sabermos a idade dos estudantes da 4ª série C construímos a Tabela 4, que mostra que a maioria deles nasceu em 1997 e tem, portanto, 10 anos.

Data de nascimento dos estudantes por ano	Número de estudantes
1997	21
1996	04

Tabela 1: Data de nascimento dos estudantes da 4ª série C por ano
 Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008)

A fim de compreendermos melhor quem são os estudantes com quem estávamos trabalhando, fizemos um questionário estruturado para que entrevistassem seus pais a fim de obter informações que retratassem eles mesmos e os seus pais. O questionário tinha também o objetivo de dar informações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, para que eles compreendam que estão inseridos num processo de relações sociais histórico-espaciais e, com isso, passem a conhecer mais sobre sua própria história.

Essas tabelas depois de construídas foram trabalhadas junto com alunos, de maneira interdisciplinar com a matemática. Estas atividades de pesquisa com os estudantes sobre o local de onde eles vieram, de onde vieram seus pais etc. e a construção de tabelas com estas informações têm como base o trabalho desenvolvido por Rafael Straforini (2004), lembrando que o autor também objetivou construir uma noção geográfica do espaço enquanto uma totalidade junto aos estudantes das séries/anos iniciais a fim de que estes compreendam que as relações estabelecidas no local onde moram não se desvinculam do espaço global.

Voltando à nossa pesquisa, é importante destacar que o objetivo a ser alcançado com estas informações que foram tabeladas sobre estudantes tem dupla face. De um lado, é para que possamos conhecer mais a respeito do nosso estudante e, de outro, para que eles percebam o espaço como uma totalidade, ou seja, que as relações no município de Paulicéia/SP estão influenciadas pelas relações estabelecidas em outros locais e que esse processo se dá historicamente e que, portanto, sua realidade se relaciona também com a realidade de outros locais.

Segundo Straforini (2004) quando os estudantes visualizam que seus colegas de classe vieram de outros lugares, esses lugares distantes e abstratos deixam ser apenas uma figura no mapa e tornam-se concretos. Dessa forma, não precisamos trabalhar primeiro o bairro, para depois ir para a cidade etc. até chegar ao espaço mundial, indo da escala menor para a maior hierarquicamente, pois a realidade não é assim. Temos que encontrar situações na realidade que permita aos educandos visualizar os elementos que extrapolam sua localidade, mas que estão concretamente articulados no lugar onde moram. Assim, após a confecção das tabelas íamos localizando nos mapas, todos juntos em sala de aula, os lugares de onde os estudantes tinham nascido ou morado, e depois o mesmo se repetia com relação às informações sobre seus pais.

Esta metodologia de trabalho nos dá um respaldo geográfico para poder afirmar que trabalhar com a realidade local não significa isolar os educandos das situações que extrapolam sua realidade, confirmando a possibilidade de o lugar onde os estudantes moram ser o ponto de partida para desenvolvermos o nosso processo de ensino-aprendizagem em consonância com a pedagogia freireana e com o socioconstrutivismo.

A fim de conseguirmos estabelecer relações concretas com outros locais, a partir do local onde moram os estudantes, construímos em sala de aula uma tabela com o local de origem dos educandos (Tabela 5), cujos dados podem ser visualizados também em gráfico na Figura 4. Nesta atividade, 21 estudantes participaram, ou seja, 72% da sala de aula. Estas atividades propiciam entender que as relações espaciais não se estabelecem de forma

fragmentada, como na lógica tradicional: Município, Estado, Região, País, Continente e Mundo, situação que mais confunde do que explica as relações espaciais estabelecidas na realidade, pois estas não se estabelecem como naquela hierarquia. Ou seja, como se para analisar o espaço do local e o global fosse preciso se hierarquizar em escalas, em uma ordem, partindo-se do local e terminando no global de forma linear.

Município	Estado	Número de estudantes
Tupi Paulista	SP	01
Panorama	SP	13
Andradina	SP	01
Pacaembu	SP	01
Dracena	SP	02
Atibaia	SP	01
Catanduva	SP	01
Três Lagoas	MS	01

Tabela 5: Lugar de origem dos estudantes da 4ª série C
 Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Org: Camacho, R.S. (2008).

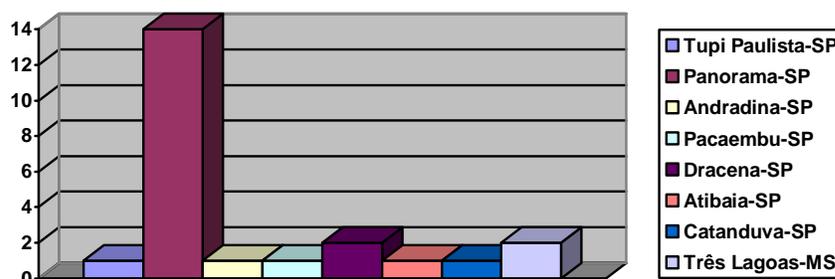


Figura 4: Lugar de origem dos estudantes da 4ª série C
 Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Org: Camacho, R.S. (2008)

Percebemos pela Tabela 5 e pela Figura 4 que apenas um estudante não é do Estado de São Paulo, pois veio de Três Lagoas/MS (aproximadamente 100 km de Paulicéia). Neste sentido, Mato Grosso do Sul deixa de ser uma realidade distante dos estudantes, pois um de seus colegas da sala de aula morou naquele Estado, que passa a existir mais concretamente para eles, do que outros locais, por exemplo, a cidade de São Paulo que é a capital, mas fica há aproximadamente 700 km de Paulicéia. Os estudantes que vieram de mais longe foram os estudantes que nasceram em Atibaia (aproximadamente 700 km de Paulicéia) e Catanduva (aproximadamente 350 km de Paulicéia).

Com a mesma intencionalidade didática, construímos junto com os estudantes a Tabela 6, que nos permite obter mais informações a respeito da história dos estudantes, bem

como permite aos estudantes estabelecer relações com outros locais partindo de sua própria realidade, sem fazer uma fragmentação do espaço.

Município	Estado	Número de estudantes
Dracena	SP	01
Atibaia	SP	01
Paulicéia	SP	09
Panorama	SP	04
Presidente Epitácio	SP	01
Andradina	SP	01
Americana	SP	01
Bataguassu	MS	01

Tabela 6: Lugar onde os estudantes da 4ª série C já moraram
 Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org: Camacho, R.S. (2008).

Percebemos pela Tabela 6 que 11 estudantes já moravam em outras localidades, sendo que um morou em Bataguassu (aproximadamente 100 km de Paulicéia), município do estado de Mato Grosso do Sul. Ou seja, 11 estudantes já moraram em outros locais e nove sempre moraram em Paulicéia. O passo seguinte é permitir a troca de relações, pois esses 11 estudantes trazem costumes e conhecimentos vivenciados em outro local e passam a compartilhá-los com seus colegas, construindo um processo educativo socioespacial entre os sujeitos. Assim, os estudantes contaram para seus colegas como era o local onde moravam, após localizarmos esses municípios no mapa.

Também, a fim de que compreendessem que o espaço é construído historicamente pelos seus sujeitos, os estudantes perguntaram quando foi que os pais chegaram ao município de Paulicéia. E com os dados construímos a Tabela 7:

Ano	Número de pais (pai e mãe)
1980	01
1996	02
1997	09
1998	02
1999	02
2006	02
2007	01
Nasceu em Paulicéia	02

Tabela 7: Ano em que os pais dos estudantes vieram morar em Paulicéia
 Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008).

Pela Tabela 7, averiguamos que a maioria dos pais (15 pais) veio para Paulicéia na década de 1990, principalmente em 1997 (09 pais), data que está relacionada com a ocupação

da fazenda Santo Antônio pelo MST, pois temos 05 estudantes que são moradores do assentamento do INCRA.

Com a intenção ainda de entendermos o espaço como totalidade, ou seja, estabelecendo relações com outros locais sem gerar fragmentação, construímos a Tabela 8 onde aparecem os municípios de origem dos pais. A Tabela 9 e a Figura 5 trazem os Estados de origem dos pais.

Município	Estado	Número de pais
Panorama	SP	02
Paulicéia	SP	02
Andradina	SP	01
Jaciporã/Dracena	SP	01
São João do Pau D'alto	SP	02
Dracena	SP	02
São Caetano do Sul	SP	01
Tupi Paulista	SP	01
São Paulo	SP	01
Pacaembu	SP	01
Limeira	SP	01
Presidente Epitácio	SP	01
Emilionópolis	SP	01
Monte Castelo	SP	01
Santa Rita do Rio Pardo	MS	01
Três Lagoas	MS	01
João Pessoa	PB	01

Tabela 2: Lugar de origem dos pais dos estudantes da 4ª série C
 Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008).

Estados	Número de pais
SP	18
MS	02
PB	01

Tabela 9: Lugar de origem dos pais dos estudantes da 4ª série C por Estado.
 Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008).

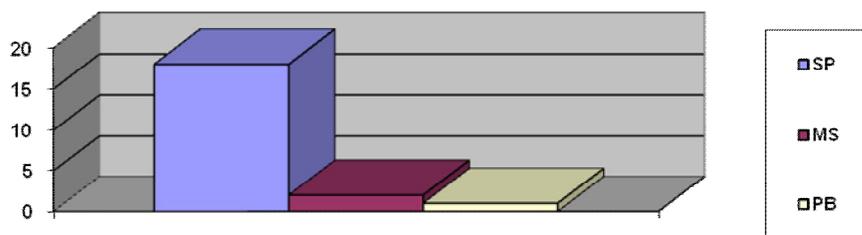


Figura 5: Lugar de origem dos pais dos estudantes da 4ª série C por Estado
 Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008).

Pelos resultados constatamos que a grande maioria dos pais nasceu no Estado de São Paulo, ou seja, 18 pais. Todavia, existem três pais que não são deste Estado, sendo que dois são de Mato Grosso do Sul e um é de Pernambuco. Através dessa atividade, começamos a estabelecer relações com outros locais que, apesar de distantes, passam a fazer parte da realidade de Paulicéia. Pois, ao localizarmos no mapa estes lugares junto com os estudantes, estes não são mais apenas figuras sem sentido no mapa no Brasil, mas sim, tem um conteúdo importante, pois seus pais vieram de lá.

Lembrando que esta relação ocorre sem que haja fragmentação hierárquica do espaço, tendo em vista que conseguimos estabelecer relações com lugares distantes de maneira direta com o município de Paulicéia, sem precisar passar pelas escalas do Estado de São Paulo, região Sudeste, etc. para, então, chegar ao estudo de outros locais do Brasil. Assim, não precisamos falar de Mato Grosso do Sul apenas quando estivermos estudando o Centro-Oeste, ou mesmo, sobre Pernambuco, apenas quando estivermos estudando o Nordeste, pois sul-matogrossenses e nordestinos fazem parte da realidade local dos educandos.

Fizemos a mesma análise agora com relação às mães dos estudantes e os resultados estão nas Tabelas 10 e 11 e na Figura 6:

Municípios	Estados	Número de mães
Paulicéia	SP	02
Campinas	SP	01
Tupi Paulista	SP	04
São Paulo	SP	02
Presidente Epitácio	SP	02
Junqueirópolis	SP	01
Mirante do Paranapanema	SP	01
São João do Pau D'alto	SP	01
Nossa Senhora da Glória	SP	01
Panorama	SP	01
Dracena	SP	01
Brasilândia	MS	01
Três Lagoas	MS	01
Rondonópolis	MT	01
Mantovani	MG	01

Tabela 10: Lugar de origem das mães dos estudantes da 4ª série C.
Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008).

Estados	Número de mães
SP	17
MS	02
MT	01
MG	01

Tabela 11: Lugar de origem das mães dos estudantes da 4ª série C por Estado.
Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008).

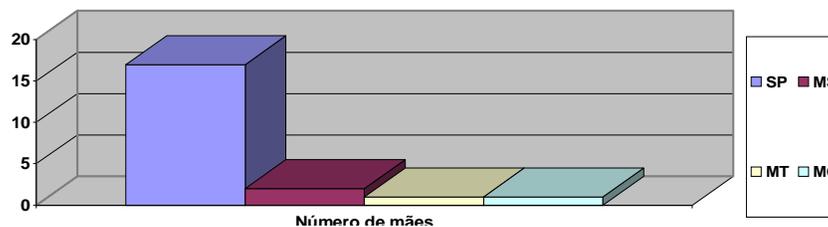


Figura 6: Lugar de origem das mães dos estudantes da 4ª C por Estado
 Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S. (2008).

A atividade também foi repetida com as mães e podemos verificar que a maioria (17 mães) nasceu no Estado de São Paulo. Todavia, assim como no caso dos pais, encontramos mães que nasceram em outros Estados, a saber: duas em Mato Grosso do Sul, uma em Mato Grosso e uma em Minas Gerais.

Outro ponto importante desta atividade foi quando os estudantes perguntaram aos pais como era o lugar onde moravam e depois descreveram para o restante dos educandos na sala de aula. Assim, cada um pode ouvir um pouco das características dos outros locais contadas por seus colegas, e eles mesmos começaram a entender como se dá o processo de construção dos territórios pelos sujeitos.

Para que nós e os educandos compreendêssemos os motivos pelos quais os pais vieram para Paulicéia, os estudantes investigaram o assunto e levantaram os seguintes motivos: Em busca de trabalho; Tranqüilidade; Para ficar perto dos pais; Vieram quando era criança; Porque conseguiram a terra; Sempre moraram em Paulicéia.

Com esta atividade os estudantes começaram a entender que as pessoas têm necessidades - muitas vezes condicionadas pela estrutura econômica, como é o caso da busca de trabalho - e desejos que fazem com que se mudem para outros lugares, construindo, assim, novas relações socioespaciais.

A fim de que compreendamos a construção do espaço como sendo histórica e dinâmica, os estudantes perguntaram aos pais quais foram as mudanças que ocorreram em Paulicéia desde a chegada deles no município, obtendo-se as seguintes respostas: Aumento de ruas asfaltadas; Aumento de postos de saúde; Chegada da usina; Instalação de energia elétrica; Instalação de água encanada; A cidade se desenvolveu no geral; Não mudou quase nada; Não sei, mudei a pouco tempo.

Notamos que a maior parte das respostas diz respeito à instalação de infra-estrutura, o que demonstra a grande preocupação dos pais com relação a isso. Todavia, para alguns pais não houve mudanças significativas. Com estas informações, os educandos percebem que as

conquistas de seus pais no passado é que foram dando origem à configuração do espaço atual de Paulicéia.

Por meio das ocupações profissionais dos pais pudemos inferir o nível socioeconômico dos estudantes, bem como as relações de trabalho vivenciadas diariamente pelos pais e que são também a realidade destes estudantes. As profissões exercidas pelos pais eram de lavrador-agricultor, ajudante geral, oleiro (trabalha nas cerâmicas, fábricas de tijolos), adestrador de cavalos, pedreiro, pintor de casa, administrador de fazenda e açougueiro. Pelas profissões dos pais, podemos dizer que se tratam de estudantes oriundos das camadas populares e, logo, o processo educativo deve conhecer e valorizar as condições sociais desses estudantes e tendo em vista a presença tanto de camponeses como de trabalhadores assalariados entre os pais dos estudantes⁴.

O mesmo verificamos em relação às mães dos estudantes, que também possuem profissões cuja renda, em geral, é baixa: lavradora, auxiliar administrativa, doméstica, dona de casa, manicure e costureira. Essas informações devem ser levadas em consideração ao se planejar o conteúdo e a metodologia a ser utilizada em sala de aula.

Por meio dessas informações pudemos também discutir em sala de aula junto com alunos, e com auxílio das tabelas, as diferentes profissões e a sua importância para a sociedade.

Sendo assim, as discussões engendradas a partir das informações tabeladas sobre os próprios educandos e seus pais, além de permitir ao professor a possibilidade de entender melhor a realidade de seus educandos, trouxe a possibilidade de pensar o espaço local e o tempo atual como parte integrante de um espaço-tempo mais amplo.

5 PRÁTICAS GEOGRÁFICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA

Procuramos trabalhar com temáticas que estão vinculadas à realidade dos educandos, mas que não se limitam ao local onde moram como: o êxodo rural, o trabalho rural assalariado (bóias-frias), a expansão da monocultura da cana-de-açúcar, a agricultura camponesa, o latifúndio improdutivo, os conflitos das disputas pela terra, o modo de vida camponês etc. Temáticas que poderíamos classificar como sendo da geografia agrária, mas que envolvem a relação campo-cidade.

A fim de dialogarmos de maneira interdisciplinar com a língua portuguesa na construção de um ensino de geografia a partir da realidade local, pedimos para que os estudantes escrevessem produções de texto descrevendo o lugar onde moram. As produções

de texto de dois educandos moradores da área rural do município de Paulicéia/SP foram transcritas para o artigo, inclusive conservando os erros ortográficos e gramaticais. Por meio delas, podemos entender como é o lugar onde moram esses educandos.

A estudante Gisela⁵, moradora do assentamento Buritis, relata que seu lazer é ir ao córrego para tomar banho e andar a cavalo. Faz uma reivindicação: gostaria que melhorasse a estrada de terra, mostrando que a falta de investimentos no campo leva ao êxodo, pois diz que gostaria de morar em outro lugar. Em suas atividades diárias, ajuda seu pai com as vacas. Mostrou-se também interessada nos assuntos relacionados à produção de leite:

O local onde eu moro tem muitas árvores.
Eu gosto mais do *córrego* lá eu posso tomar banho.
Lá tem muitas coisas de interessante como o plantio de eucalipto.
Lá eu faço muitas coisas como eu ando de cavalo, prendo os bezerros para o meu pai.
Eu queria que melhorasse a rua porque está cheio de areia e não dá nem para andar de bicicleta de tanta areia.
Eu gostaria de morar em outro lugar como aqui em Paulicéia [cidade].
[...] Eu moro na fazenda Buritis.
Foi interessante quando construíram o tanque de leite, isso para mim foi muito interessante.

Outro estudante, Fábio, 10 anos, morador da Fazenda Santa Tereza, relata gostar muito do local por ser grande, bonito e sossegado. Faz uma reivindicação que é o aumento no preço do leite e acredita que se morassem no Mato Grosso do Sul teriam a oportunidade de receber mais. Conta-nos, também, que o patrão arrendou a terra para a Usina de álcool Caeté e, por isso, terão que sair do local. Demonstra mudanças radicais no espaço rural do município após a chegada da usina, com gente de fora chegando para trabalhar no plantio e corte da cana e moradores sendo expulsos devido ao arrendamento de terras para a Usina sucro-alcooleira:

Professor lá onde eu moro é grande bonito.
Eu gosto de lá porque é *queto* espaçoso da *pá brincá* porque não tem carro para fazer barulho é também *sucegado*
[...] tem muitos serviços como fazer cerca etc.
Lá tem bastante coisa de interessante como *anda* de cavalo, *mexe* com gado, *tirá* leite, lá eu ajudo todo mundo só que eu ajudo mais meu *vô* porque tem muito serviço.
Eu *quiria* que *melhorace* o dinheiro do leite *ta* muito *poço* [pouco] e o pagamento também. Eu *quiria muda* para o *mato grosso do sul* porque as fazendas, são mais *grande* [tem] mais dinheiro [...]
Nunca ninguém *robou* gado lá não. Lá *né, nós* tem uma *garage* que tem trator *grade* [grande], *carinho*, trole. Agora que *ta* plantando cana e o patrão já *arendo* [arrendou] e *nois* vai *te* que sai [...].

Esta metodologia adotada demarca o nosso posicionamento teórico-político-ideológico de trazer para dentro da sala de aula a história de conquista dos territórios-assentamentos pelos sujeitos dos movimentos sociais camponeses. Esta história de luta e conquista traz consigo a construção de espaços de resistência ao capital globalizado no campo na forma de agronegócio. E marca a construção de espaços alternativos e subversivos à ordem vigente (OLIVEIRA, 2003; CAMACHO, 2008; FERNANDES, 2009). Portanto, esta metodologia implica na construção de uma visão crítica e emancipatória por parte dos educandos a partir de sua própria realidade, a fim de que discutam seus problemas e conheçam a história de construção de seus territórios.

Por isso, há necessidade de assumirmos a postura teórica –política-ideológica a favor dos territórios camponeses no ensino de geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois, possuímos, ainda, um modelo de educação dominante que segue a ideologia hegemônica neoliberal, que trata o urbano como o local dos vencedores e o capitalismo como a única via de desenvolvimento para a humanidade. Desrespeitando os saberes dos povos do campo, tratando-os como atrasados e perdedores e, desta forma, incentivando o êxodo rural e a proletarização do campesinato (NASCIMENTO, 2003).

Por isso, a fim de rompermos com esse imaginário ideológico de superioridade do urbano sobre o rural e, conseqüentemente, desestimularmos o êxodo, com a proposta de revelarmos por inteiro a realidade, assistimos com os estudantes da 4ª série C ao filme “Os dois filhos de Francisco”. O objetivo era perceber o processo de êxodo rural e as diferenças entre campo e cidade, pois no filme seu Francisco, camponês do interior do Estado de Goiás, muda-se com seus filhos para Goiânia, onde se transforma de camponês (já sem-terra) em operário urbano da construção civil, profissão da qual não tinha a menor habilidade. Assim, as dificuldades tornam-se ainda maiores, pois na cidade tinha que pagar aluguel e toda a alimentação era comprada.

Após uma discussão do filme, pedimos uma produção de texto de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, cujo tema era: “Quais foram às mudanças na vida de seu Francisco ao se mudar para Goiânia?” E “Quais foram às diferenças entre o rural e o urbano percebidas através do filme?”. Podemos observar o resultado da atividade por meio das produções escritas pelos estudantes que, agora, aparecem digitadas e reproduzidas em nosso artigo.

O estudante Renato percebe a fartura de comida existente no campo, ou seja, que o trabalho no campo garantia a subsistência de seu Francisco. E escreve que “Francisco quando

morava no campo fazia plantações, queijo, criava porco, ou seja, agricultura ou pecuária, e comida era o que não faltava” [...].

A estudante Rosa também percebe que a sobrevivência na cidade se torna muito mais difícil, pois no campo eles tinham o suficiente para sobreviver, já na cidade precisava de um emprego que não era muito fácil de conseguir. Em suas palavras: “Na área rural Francisco e sua família podia viver em paz porque tinha o que precisavam como alimento, terra para plantar e leite. *Mais* [mas] na cidade era muito difícil porque não tinha muito serviço e era *difício* [difícil] para sobreviver!”.

O estudante Thales entende que seu Francisco não possuía terra e, por isso, teve que sair do campo, logo não foi uma escolha individual, mas uma necessidade: “Eles morava no sítio e plantava *colia* [colhia] e tinha o que comer só que a terra não era dele *poriso* [por isso] que eles *queria* [queriam] se mudar [...]”.

Da mesma forma, a estudante Jandira fala a respeito do motivo pelo qual seu Francisco saiu do campo: “Francisco e D. Helena morava na área rural, eles moravam lá, mas não era deles o lugar”. Relata também a dificuldade de acesso à tecnologia desenvolvida pela humanidade naquele espaço-tempo: “A onde eles moravam não tinha luz nem energia apenas *ele tinha* um *radio* com pilha que nem pegava direito”.

Entretanto, apesar do acesso à energia elétrica, a estudante Gisela compara as diferenças entre a vida de Seu Francisco no campo e depois na cidade e conclui que no campo a sua subsistência estava garantida, pois lá nunca passariam fome, como ocorreu na cidade. Logo, não houve uma melhora em sua vida ao sair do campo, ao contrário. Também observa a diferença de trabalho que ele teve que enfrentar na cidade, pois havia trabalhado toda a vida na roça, encontrando, por isso, dificuldades em se adaptar aos empregos urbanos:

Seu Francisco se mudou para a cidade e ficou feliz por ter morado em uma casa com luz elétrica, mas surgiram muitas dificuldades como não tinha comida para todo mundo.

Era muito melhor eles ter ficado no campo por que no campo eles podiam plantar para comer e na cidade eles não podiam plantar. No campo o seu Francisco carpia plantava colhia e a vida era muito melhor, mas eles foram para a cidade e a vida ficou pior.

Francisco sofria muito porque seus filhos passavam fome e ele trabalhava construindo prédios, mas ele não sabia fazer esse serviço porque era muito difícil, o serviço mesmo era trabalhar no campo.

Relacionada à problemática do êxodo rural, estão os impactos sociais negativos advindos do modelo agrário/agrícola de produção brasileira que segue a lógica do capital internacional e, hoje, este capital, devido à mudança da matriz energética mundial, passou a

ênfatizar a produção do agrocombust vel dependendo, principalmente, da cana-de-açúcar (CAMACHO, 2008). Por isso, a nossa região pesquisada, Oeste Paulista, conhecida por Alta Paulista, está sendo “invadida” pelas usinas de açúcar e álcool e, logo, o campo está se tornando um “mar” de cana. No município de Paulic cia, a usina sucroalcooleira se chama Caeté, e   do Estado de Alagoas. Após a chegada da usina, os ônibus que levam os moradores urbanos para o campo para trabalharem na colheita da cana, bem como os moradores do campo que plantam cana ou trabalham como bóias-frias, passam a ser uma realidade na vida dos estudantes de Paulic cia, tanto do campo como da cidade.

Dessa forma, pedimos para que os estudantes relatassem em forma de texto o que sabem a respeito do trabalho dos bóias-frias em Paulic cia. E o resultado foi o seguinte:

Segundo Maria José, o trabalho no canavial   difícil e perigoso, pois “a vida dos *canavieiro*   ruim, por que na cana a gente pode cortar pernas, braç s, dedos com a foice”. No caso de Isadora, o relato fala da experiência de vida da sua mãe: “minha mãe *já* trabalhou na cana, mas é ruim por que d i *as costa*”.

A estudante Ana Rita também acha o serviç  difícil e perigoso, principalmente devido a acidentes e relata uma experiência com o irmão: “a vida dos canavieiros é muito *difisio* porque tem que *vistir camiseta* de manga comprida e tem que ter cuidado com o *facom* e com cobra. Uma vez meu irmão cortou a perna quando estava cortando cana e deu *8 ponto*”. Para o estudante Tadeu, eles “[...] podem até *sofre* um *asidente* com o *facão* e a *foise* e o dono da usina eles não paga muito bem para as pessoas [...]”.

Também a fim de trabalharmos a questão agrária de forma interdisciplinar em sala de aula, desenvolvemos uma atividade que era a ilustração dos poemas “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, e “Madrugada Camponesa”, de Thiago de Mello. Após a leitura dos poemas, os alunos fizeram suas ilustrações. A escolha dos dois poemas está relacionada ao fato de que apesar de ambos tratarem da vida no campo, demonstram situações antag nicas, ou seja, de um lado os conflitos e mortes provocadas pelo latifúndio e, do outro lado, a vida produzida pela agricultura camponesa.

As ilustrações escolhidas estão nas Figuras 7 e 8. Percebemos nessas ilustrações a presenç a da vida de um lado, com a paisagem alegre da policultura, t pica da agricultura camponesa com plantação de milho, café e o pasto para o gado e, do outro, temos a paisagem triste, sem vida, da morte.   possível interpretá-las na seguinte perspectiva: o latifúndio de um lado e a agricultura camponesa, do outro. Inclusive na figura 8 temos um diálogo do conflito entre um latifundiário e um camponês sem terra, onde o latifundiário afirma que a terra não vai ser dividida e o resultado acaba sendo a morte do camponês sem terra.



Figura 7: Ilustração dos poemas “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”. Fonte: atividade realizada em sala de aula, 2007. Autora Flaviana.



Figura 8: Ilustração dos poemas “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”. Fonte: atividade realizada em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar relacionado, primordialmente, com a realidade local. As aulas devem permitir que o educando traga o seu conhecimento sobre o lugar onde vive para a sala de aula, para que a partir daí ele possa ir construindo o conceito de espaço e ir fazendo conexões cada vez mais complexas a respeito da relação espaço local-espaço global.

Ao conseguir desenvolver uma metodologia de ensino-aprendizagem possibilitando aos nossos educandos pensar que as relações espaciais não se estabelecem de forma

fragmentada, como na lógica tradicional: Município, Estado, Região, País, Continente e Mundo, Straforini (2004) nos dá um respaldo geográfico para poder afirmar que trabalhar com a realidade local não significa isolar os educandos das situações que extrapolam sua realidade, confirmando a possibilidade de o lugar onde os estudantes moram ser o ponto de partida para desenvolvermos o nosso processo de ensino-aprendizagem. Reforçando, assim, as metodologias engendradas a partir da pedagogia freireana e do socioconstrutivismo.

Dessa maneira, a função da geografia nessa etapa é permitir que o educando consiga interpretar/analisar o lugar em que vive de maneira crítica para que possa se sentir um sujeito produtor desse espaço, e não mero objeto passivo nesse processo relacional entre sociedade e natureza que engendra a produção do espaço. Perceba assim, que esse espaço é histórico e mutável e que, por isso, é possível ser construído outra realidade menos desigual.

Quanto aos educandos do campo, mais especificamente, estes foram excluídos durante muito tempo do processo educativo formal. Daí a necessidade de construirmos um ensino de geografia a partir da realidade local do campo numa perspectiva crítica e emancipatória. Que permita trazer para dentro da sala de aula a história de conquista dos territórios-assentamentos pelos sujeitos dos movimentos sociais camponeses, pois estes são espaços da resistência de identidades territoriais locais que fazem frente ao capital globalizado no campo que tenta homogeneizar os sujeitos e as paisagens do campo e transformar tudo em mercadoria: os homens e a natureza.

Assim, partindo de uma perspectiva freireana, devemos nos posicionar de forma teórica, política e ideológica a favor da classe camponesa que luta contra a desterritorialização do capital no campo na forma de agronegócio. Foi com este objetivo que procuramos trabalhar de maneira interdisciplinar com temáticas que estão vinculadas á realidade dos educandos do campo, mas que não se limitam ao local onde moram, como: o êxodo rural, o trabalho rural assalariado (bóias-frias), a expansão da monocultura da cana-de-açúcar, a distinção entre a agricultura camponesa e o latifúndio improdutivo, os conflitos das disputas pela terra, etc. Processos que tem como condicionante a lógica do capital globalizado, mas que se tornam concretos nos lugares onde moram nossos educandos.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: UNA MANERA DE ENTENDER LA REALIDAD EN QUE VIVIMOS

RESUMEN

Debemos partir de la realidad socioespacial de nuestros alumnos con el fin de producir una enseñanza contextualizada de la geografía y comprometida con la construcción de un proceso emancipador, donde la educación ayude en este proceso. Creemos que este proceso debe realizarse desde los primeros años de la enseñanza fundamental. Sin embargo, no debemos entender la realidad local de forma aislada / fragmentada, ya que el espacio es un todo, así, el lugar está condicionado por la influencia de las relaciones globales. En esta perspectiva, vamos a traer el ejemplo de algunas actividades de una enseñanza de la geografía construida desde la realidad de la población rural teniendo como base una investigación que se llevó a cabo con los estudiantes de los primeros años de la enseñanza fundamental en la ciudad de Paulicéia/SP en 2007. En este estudio, desarrollamos algunas actividades con los estudiantes del 4 ° grado de la enseñanza fundamental en relación con la realidad vivida por estos estudiantes. Estas actividades, como las redacciones, ilustraciones, tablas, etc., están transcritas en este artículo.

Palabras clave: Realidad Local. Relaciones Globales. Espacios Rurales. Asentamientos. Emancipación.

NOTAS

¹ Os camponeses formam uma classe porque são donos do seu meio de produção, a terra, seu trabalho é autônomo, não vendem a sua força de trabalho para ninguém, e seu trabalho é feito sempre em família, isto é notório nos relatos dos educandos filhos de assentados. Assim, terra-família-trabalho constituem o tripé de sua existência (ALMEIDA, 2006; CAMACHO, 2008).

² “Acampamento Sem Terra – Corresponde a uma forma de luta dos movimentos sociais (MST, CONTAG, CUT), visualizadas nos barracos construídos nas margens de uma estrada ou dentro de uma fazenda. Portanto, o acampamento tem sido a fase anterior à constituição do assentamento”. (ALMEIDA, 2004, p. 3).

³ “Assentamento - Ato de fornecer para um lavrador um lote de terra onde ele irá fixar residência e cultivar”. (ALMEIDA, 2004, p. 3). Poderíamos, também, dizer que o assentamento significa a territorialização da luta pela terra (FERNANDES, 2000).

⁴ Diferente do camponês, o trabalhador assalariado não é dono de seus meios de produção, por isso vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Nesta perspectiva, temos duas classes: uma de trabalhadores assalariados e uma de camponeses. Todavia, estas duas classes são classes populares,

pois não vivem da exploração do trabalho, como a classe dominante dos capitalistas (ALMEIDA, 2006; CAMACHO, 2008)

⁵ Para preservar as identidades pessoais e por razões de ética na pesquisa, os nomes dos estudantes foram substituídos aqui por outros fictícios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (Org.). **Pequeno glossário da questão agrária**. Três Lagoas, 2004. Mimeografado.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o *habitus* de classe**. São Paulo: UNESP, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 468p. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 254-255.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

IBGE. **Cidades**: Paulicéia. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel>>. Acesso em: 01 jul. 2006.

MORAES, Antonio Carlos R. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** . 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994, p. 118-124.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: **Encontro Regional de Geografia**, 8, 2003, Goiás, Anais. p. 1-11.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 43-68.

PAGANELLI, Tomoko I. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: O ensino da geografia em questão e outros temas. **Revista Terra Livre**, São Paulo, AGB, n. 2, p. 129-148, jul.1987.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida**: Programa de Formação de Professores alfabetizadores. São Paulo: SEE/CENP, 2005. (Módulo 1).

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TORCATO, Fernando Vieira (Org.). **Paulicéia**: uma história de 54 anos, [S.L: s.n], 2001. Mimeografado.

Artigo recebido para avaliação em 25/10/2011 e aceito para publicação em 19/12/2011.