

A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA POPULAÇÃO DO CAMPO

Cláudia Luiz de Souza Bispo¹

claudialuizbispo@yahoo.com.br

Estevane de Paula Pontes Mendes²

estevaneufg@gmail.com

Resumo: Este texto propõe uma discussão sobre a educação escolar voltada para a população rural, ressaltando a necessidade de considerar o contexto do campo, no que se refere à sua cultura específica, como também o modo de viver, de organizar a família, o trabalho e o cotidiano. Ao trazer as referências culturais das pessoas para a sala de aula, o trabalho pedagógico fomenta sua recriação e reprodução coletiva, o que orienta a formação humana. Para a execução do trabalho foi efetuado um levantamento bibliográfico sobre a educação escolar rural e o ensino de geografia, o conteúdo dos livros didáticos e os trabalhos que exploram a realidade local do município de Catalão (GO), particularmente, das comunidades rurais, além de uma sistematização, análise e representação de dados e informações de fontes primárias e secundárias. Acredita-se que ao trazer a vivência do aluno para a sala de aula poder-se-á estimular a motivação, o interesse e o envolvimento dos mesmos pela construção do saber. Parte-se do princípio que a educação como contribuição à humanização do ser humano é pautada no pressuposto de que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, tornando-se humanos ou desumanos no decorrer da vida, de acordo com suas experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais convivem.

Palavras-chave: Educação escolar rural. Conteúdos escolares em Geografia. Construção do saber. Catalão (GO).

THE SCHOLAR EDUCATION, THE GEOGRAPHY TEACHING AND THE COUNTRYSIDE POPULATION SOCIOCULTURALS ASPECTS

Abstract: This text proposes a discussion about the scholar education came back to the rural population, showing the necessity of consider the countryside context, in that refer to its specific culture, as well as the way of live, of organize the family, the work and the daily. Bringing the people culture references to the classroom, the pedagogic work promote their recreation e collective reproduction, this orient the humane formation. To the execution of the work was effectuated a bibliographic survey about the rural scholar education and the geography teaching, the didactic books contents and the works that explore the local reality of the Catalão (GO) city, specially, of the rural communities, beyond a systematization, analysis and representation of basis and information of primary and secondary fonts. Believing that bringing the student existence to the classroom can stimulate the motivation, the interest and the involvement of theirs for the knowledge construction. Departing from the beginning that the education as contribution to the humanization of the human being is ruled in the presupposed that the human beings born unconcluded, unfinished, turning humans or

¹ Geógrafa (UFG). Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA/CNPq).

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA/CNPq).

inhuman in the course of life, in agreement with the individuals experiences, collectives and of the social groups with that ones live together.

Key-words: Rural scholar education. Scholar contents in Geography. Knowledge construction. Catalão (GO).

Introdução

Não é no silêncio e no isolamento que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo, no trabalho e na ação-reflexão.

Paulo Freire (2000)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2001, propõem a adequação da escola à vida do campo. Desse modo, qualquer proposta didático-pedagógica, seja no campo ou na cidade, deve ser organizada de acordo com a LDB e as diretrizes operacionais, mas com respaldo na realidade local. Nota-se, com isso, uma possibilidade de a educação rural estar no âmbito do direito à igualdade e do respeito à diferença. No entanto, existe um número reduzido de propostas pedagógicas que toma o rural como referência no próprio âmbito das teorias educacionais críticas. Geralmente, o parâmetro é das escolas urbanas, e isso não tem contribuído para a compreensão da realidade do campo por parte dos alunos. Esse pensar chama à reflexão para a necessidade de se criar e implantar políticas específicas que contribuam para o rompimento desse processo discriminador e fortaleça, assim, a identidade das comunidades locais. Essas medidas concorrem para o atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não é desigual.

Vários fatores encontram-se inter-relacionados no processo de ensino e de aprendizagem, como a qualificação do profissional da educação, as condições de trabalho, o incentivo ao estudo e à pesquisa e a escolha de conteúdos escolares que valorizem as representações do universo de educandos e educadores, estabelecendo coerência entre teoria e prática e uma contínua reflexão sobre sua prática. O enfoque desse texto centra-se na discussão sobre a educação escolar rural voltada para a população rural, ressaltando a necessidade de considerar o contexto do campo no que se refere à cultura específica quanto à maneira de ver e

se relacionar com o tempo, com o espaço e com o meio ambiente, como também o modo de viver, de organizar a família, o trabalho e o cotidiano.

Para a realização desta pesquisa foi feita uma revisão de literatura sobre a educação escolar rural, o ensino da disciplina geografia, dos trabalhos que exploram a realidade local do município de Catalão, Estado de Goiás, particularmente das comunidades rurais, como também dos conteúdos dos livros didáticos adotados pelas escolas rurais, além de uma sistematização, análise e representação de dados e informações de fonte secundária, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2002), o Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileira – UNICEF (2004), e dos estudos regionais de Mendes (2001, 2005) e Flores (2000).

O espaço, a paisagem e o território são objetos da geografia. Assim, a rapidez da intensidade das mudanças socioespaciais na sociedade contemporânea impõe à geografia a necessidade do uso de recursos metodológicos e técnicos que contemplem os modos de apropriação do lugar. O lugar torna-se um desafio à análise do mundo moderno, o que exige um esforço para analisá-lo e compreendê-lo em suas múltiplas formas e conteúdos e em sua dinâmica histórica. Nesse contexto, a educação, a cultura, a produção, o trabalho, a infra-estrutura, a organização política e o mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais, sendo concomitantemente interativas e completivas, não existindo, pois, em separado. Dessa forma, a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

A ação educativa e a formação humana: a valorização das referências culturais de educadores e educandos

A educação tem sido considerada como um instrumento responsável pela produção e reprodução dos valores sociais, contemplando as estruturas econômicas, políticas, culturais, ideológicas, religiosas e espirituais, dentre outras. A complexidade desses elementos encontra-se envolvida na formação de valores de

uma determinada sociedade e, conseqüentemente, esses fatores refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As mudanças econômicas, espaciais, culturais e, principalmente, tecnológicas são responsáveis pelo agravamento dos problemas que a escola vem enfrentando ao corresponder às necessidades de formação de seus alunos. A denominada crise do ensino está estreitamente vinculada às mudanças de valores a partir da inserção dos indivíduos na sociedade como um todo. Somam-se a isso as elevadas jornadas de trabalho do profissional da educação, os baixos salários, a falta de horário para estudo, pesquisa e planejamento de aula (sendo contemplado enquanto horário de trabalho) e cursos de aprimoramento. Esses problemas intensificam-se no meio rural através de conteúdos escolares que não valorizam e/ou não trabalham a realidade local.

A partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional.

Compartilhando dessa realidade, talvez mesmo sem consciência disso, a escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, idéias soltas sem relação entre si e muito menos com a vida concreta de seus educandos e educadores; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade. Por isso, nota-se uma necessidade de elaboração de um bom plano de ensino e de aula para amenizar e diagnosticar, pelo menos parcialmente, vários desses problemas.

A análise de Mendes e Ferreira (2000) sobre a prática de ensino em Geografia, diz ser essencial que o planejamento de ensino e de aula contemple as dificuldades gerais e específicas dos alunos, priorizando o conteúdo que tenha valor utilitário para a vida, tanto nas experiências práticas como nas intelectuais. Diante desse desafio, torna-se fundamental que o professor conheça seus alunos, suas condições socioculturais e econômicas e possa, a partir desse contexto, construir, junto com os alunos, um conhecimento, uma educação que promova a superação de suas condições socioculturais, oferecendo uma formação de atitudes como meio de inseri-los no universo cultural e do conhecimento humano. Assim, para a realização

desse trabalho, o planejamento deve contemplar suas realidades e seus lugares, os valores que expressam as representações de seu universo.

Ainda, para os autores (MENDES; FERREIRA, 2000), na construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem, o professor e os alunos devem se reconhecer e, assim, criar condições para que os alunos possam aplicar esse conhecimento, assentado em sistemas teóricos dinâmicos, na compreensão do lugar e se reconhecerem nesse lugar. É, por assim dizer, a formação de um novo professor e uma modificação na dinâmica da aula.

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional. Caso esse obstáculo seja vencido, ele ainda se vê diante de novos desafios para atuar de forma diferente, tais como: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas. O novo procedimento abrange, também, uma modificação na dinâmica da aula, o que inclui a organização espacial, com o rompimento da antiga disciplina estabelecida. (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 71).

A educação deve ser um ato coletivo, solidário, de amor, não pode ser imposta. Educar é uma tarefa de troca entre pessoas e não pode ser feita por um sujeito isolado [até a auto-educação é um diálogo a distância], não pode ser o resultado do desejo de quem supõe que possui todo o saber sobre aquele que não possui nenhum. Brandão (2006), ao analisar o método de Paulo Freire, assinala que um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. “[...] **Não há educadores puros**, pensou Paulo Freire. **Nem educandos**. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.” (BRANDÃO, 2006, p. 22, grifo do autor). Assim, um planejamento de ensino, de curso e de aula bem definidos são fundamentais para que o educando sintam-se motivado a aprender e o professor motivado a ensinar.

Nessa perspectiva, os conteúdos escolares devem ser apresentados de forma que permitam a construção do conhecimento e o amadurecimento da capacidade cognitiva dos alunos, considerando suas características no âmbito geral

e específico. “Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes.” (CALDART, 2004, p. 47).

Na reflexão de Caldart (2004), para que se cumpra com essas metas, é necessário estabelecer coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério para a escolha dos conteúdos pode ser analisar em que medida se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida, como também, se eles permitem aos educandos aprender como pensar sobre o que fazem, o que estudam e o que pensam.

Assim, a tarefa específica da escola é ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, incluindo também as ferramentas culturais da leitura da realidade em que se vive. Ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer um inventário das concepções que educandos e educadores carregam de si, significa enraizar as pessoas na história, para que a compreendam como parte de um processo histórico. Tudo isso com o intuito de tornar o indivíduo consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar idéias e convicções sobre a realidade mais próxima e sobre si mesmo (CALDART, 2004).

A leitura da realidade em que se vive se faz através de algum tipo de socialização, porque sempre há relações sociais. A escola socializa, a partir das práticas que desenvolve, por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem com seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. Assim, ao trazer à tona estas referências, elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

Nessa perspectiva, educador é aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade. Sob essa concepção todos somos de alguma forma educadores, todavia, nem todos nós temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de ensino-aprendizado e de desenvolvimento do ser humano como os professores.

Na prática educativa é essencial que o professor não se esqueça do seu papel na sociedade, que consiste em promover a educação através de um ensino que possibilite a organização de um corpo teórico de estudo, que possa ser aplicado na compreensão dos problemas e dificuldades cotidianas de seus alunos (do campo ou da cidade), impedindo-os de reduzir a realidade ao nível da aparência dos fenômenos (MENDES; FERREIRA, 2000).

Diante do exposto, acredita-se que a escola é lugar de estudo porque é lugar de formação humana. Se esse papel está claro para o professor, ele tem referência para planejar suas aulas, orientar pesquisas e produzir conhecimento. Supõe-se que a partir do momento em que os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeito, muito mais do que apenas repassadores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre o tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar.

Isso implica em reconhecer o aluno enquanto sujeito do processo educativo, em entendê-lo em toda a sua dimensão cultural. Como ser histórico, faz história se inter-relacionando constantemente com o professor, que também tem uma função histórica. Compreender os atores do processo escolar rural como sujeitos é o mesmo que devolver a eles a sua identidade enquanto (re) produtores de sua própria cultura. Tal contexto exige que professores e alunos da escola rural deixem de ser objeto de um sistema de ensino para se tornarem sujeitos do processo escolar, atores principais, discutindo e tendo consciência de que o método e o currículo escolar precisam conseguir mostrar para a criança do campo o valor cultural do seu próprio meio. Ser sujeito da educação, neste sentido, é fazer da escola rural o espaço para o fazer e o pensar rural.

A educação rural e a formação humana: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001)

À medida que a educação escolar é estendida ao campo, os problemas relacionados ao ensino de conteúdos fragmentados e a própria visão particular do

processo de urbanização desencadeia estudos e atividades que não reconhecem a diversidade sócio-cultural da população rural, o que compromete sua formação. Soma-se, a essas questões, o salário do professor da zona rural, a estrutura física das escolas, o trabalho infantil (que compromete o rendimento escolar dos alunos) e a organização do trabalho pedagógico. As particularidades sócio-culturais apresentadas pela população do campo constituem variáveis importantes para definir as ações pedagógicas da escola rural e de seus educadores, o que favorece a reflexão sobre uma educação comprometida com a cultura e as necessidades humanas e sociais dos jovens filhos dos produtores.

Quando a criança do meio rural chega à escola ela já traz de casa toda uma bagagem de conhecimento valorativo criado a partir das relações anteriormente estabelecidas. A escola é, em contrapartida, a negação do meio rural. Ela realça as diferenças culturais deste aluno e, por isso, ela o expurga, uma vez que não o reconhece enquanto sujeito nesta relação.

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Ela foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados, levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. Com isso, ela evidencia sua ineficácia na formação do indivíduo inserido em seu contexto socioeconômico (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Através da análise do currículo da escola rural é possível perceber a necessidade de se desenvolver uma educação de caráter inovador, instigador, reflexivo, que possa levar o aluno a contextualizar a realidade em que vive para, a partir dela, buscar saídas alternativas para a problemática que envolve, hoje, o homem rural. Nesse sentido, nota-se a necessidade de uma educação que trabalhe em uma perspectiva dialética, onde a escola passe a entender o sujeito (aluno) enquanto ser social que, ao refletir sua realidade, possa transformar a sua comunidade.

O currículo das escolas rurais é composto por uma carga cultural totalmente urbana, o que, de certa forma, inibe o comportamento social dos alunos, uma vez que a escola não resgata a identidade do aluno rural, ao contrário, trata-o como sendo um aluno urbano localizado na zona rural. “Se o aprendizado se dá pela

associação e construção do conhecimento não se pode fazer do aluno rural um ‘copo vazio’ mas sim enxergá-lo como ser social que no convívio e relações da vida em sociedade se constitui como homem histórico.” (FREIRE, 1969, p. 25 apud FLORES, 2000, p. 93).

Discutir a importância de um currículo específico para o meio rural é considerar a escola rural em toda a sua especificidade. Mais ainda, é considerar a escola do meio rural como um possível agente de mudança. É respeitar a cultura rural, trabalhando na perspectiva de respeito ao homem do campo.

A escola não é percebida como um agente de formação do trabalhador rural, primeiro porque de fato nada ensina a respeito; segundo porque ela é compreendida como o lugar onde a criança aprende para poder deixar de ‘lidar com a terra’. Terceiro porque entre subalternos, em geral, a escola não é compreendida como um agente de formação profissional, mas de informação instrumental, daquilo que é necessário adquirir para então se aprender uma profissão: ler – escrever e contar. (BRANDÃO, 1983, p. 223 apud FLORES, 2000, p. 107).

Os vários equívocos praticados na educação escolar rural tornam-se um empecilho na formação e valorização de identidades. Para Fernandes (2002), quando o indivíduo é orientado a pensar o mundo a partir de um lugar onde ele não vive, esse universo será idealizado, cria-se a noção de um não lugar. Geralmente, isso acontece com a população do campo,

[...] quando pensa o mundo e evidentemente, o meu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural [...]. (FERNANDES, 2002, p. 97).

A ausência do poder e de investimentos públicos rurais associados a um paradigma de desenvolvimento - que nas últimas décadas dominou a sociedade brasileira -, e o modelo de modernização do espaço rural tem levado a maioria dos produtores rurais a perder sua importância na agricultura e na sociedade, tornando-se subordinado à cidade (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 83). Esse quadro é, ainda, agravado pela educação escolar dos jovens filhos de produtores.

Diante dessa realidade, Caldart (2002) expõe sobre a necessidade de se estabelecer uma educação que seja no e do campo. “**No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde

o seu lugar, e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26, grifo nosso).

A constituição de 1988 define que a educação é direito de todos e determina a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a educação nacional. Assim, inspirada de alguma forma numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e ao mesmo tempo integrado da sociedade, a Lei 9394/96 (LDB) estabelece:

Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, Lei nº. 9394, 1996).

No que tange a essa lei, pode-se dizer que o legislador inovou ao submeter o processo de adaptação à adequação, o mesmo instituiu uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país, reconhecendo a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando assim a definição de diretrizes operacionais para a educação rural.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2001), reconhecem a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização de espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a construção da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas.

Para Fernandes (2004), a aprovação das Diretrizes representa um novo passo para quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e

plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, mas que não podem ser pensados a partir de uma relação de dependência eterna ou pela visão “urbanóide” e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. Sob essa perspectiva, a modernidade é ampla e inclui todos e todas, do campo e da cidade.

Na opinião de Azevedo de Jesus (2004), a formação dos sujeitos está diretamente implicada, criticamente, ao contexto local, nacional e internacional, pois para se situar no mundo é preciso exercitar o pensamento contextual em que não se separem os fenômenos nem os reduzam para explicá-los. Esse pensamento consiste em analisar a conjuntura como fenômenos multidimensionais que possuem relações e inter-relações e implicações mútuas, podendo ser solidários e conflitivos ao mesmo tempo. A autora diz ainda, que “essa formação deve estar fundada na condição humana situada no seu universo, neste caso o universo do campo, do local, interconectado com o que ocorre globalmente [...]” (AZEVEDO de JESUS, 2004, p. 116).

Com base nessas colocações, o saber não formal das experiências populares que existem no meio rural representa a resistência e a recriação da cultura do campo. A compreensão desse saber (valores, festas religiosas, tradições, moral e etnias), por parte dos alunos, faz da escola um lugar privilegiado para manter viva a memória desse povo. É através da compreensão do lugar que passamos a perceber o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele o permanente e o real se realizam sobre o movimento, o passageiro e o imposto de fora. Nesse sentido, Santos (1994, p. 37) diz que “o espaço aparece como um substrato que acolhe o novo, mas resiste a mudanças [...]”.

Os saberes escolares devem ter uma estreita ligação com a cultura e o saber local. Cultura que vai se colocar no conflito gerado no interior do saber escolar e que se dará no surgimento de novos saberes, os quais devem estar presentes no fazer diário da escola. Mas estes saberes não são particulares, são saberes sociais, por isso a educação faz parte da formação e aprendizagem dos indivíduos. No meio rural, os saberes giram em torno da própria existência humana. Porém, o transmissor da tradição do trabalho não é o professor na escola, mas sim os pais e a própria comunidade que, na lida diária, vão repassando à criança conhecimentos

que julgam essenciais para a constituição do adulto responsável e respeitável (FLORES, 2000).

Wagner e Mikesell (2003, p. 28) definem a “cultura” como sendo uma chave para a compreensão sistemática de diferenças e semelhanças entre os homens. Para os autores, a noção de cultura considera não indivíduos isolados ou quaisquer características pessoais que possam possuir, mas comunidades de pessoas ocupando um espaço determinado, amplo e geralmente contínuo, além das numerosas características de crenças e comportamento comuns aos membros de tais comunidades. Assim, em outras palavras, o conceito de cultura oferece um meio para classificar os seres humanos em grupos bem definidos, de acordo com características comuns verificáveis, e também um meio para classificar áreas de acordo com as características dos grupos humanos que ocupam.

O estudo sobre o modo de viver da população do campo deve valorizar os vários tipos de atividades econômicas e vínculos sociais que permitem a sobrevivência dessa população inserida num contexto mais amplo de relações. Esse conjunto integrado de elementos assegura a reprodução do patrimônio sociocultural dessas famílias. Esses fatores apresentados constituem a construção de uma vida, de toda uma história que conjuga terra, trabalho, família e cotidiano (MENDES, 2005). Nessa abordagem, a autora ressalta que a vida simples das famílias rurais revela um dos mundos manifestos integrados à sociedade, caracterizando uma espacialidade construída por interesses divergentes.

Com base nessas considerações, o espaço de vivência do homem do campo encerra mais que o significado de um meio de produção, é um meio de sobrevivência, é uma história de vida. A compreensão do modo de vida das famílias locais favorece a análise e o estudo dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos, procedendo a uma avaliação da importância dessas informações para a formação dos jovens do campo.

Corroborando com esses autores, Carlos (1996) ressalta que o lugar é um produto das relações humanas e entre homem e natureza, construído por relações sociais que se realizam no plano vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são produzidos pela história e pela cultura de uma dada sociedade, produzindo identidade, uma vez que é nesse espaço que o homem se

reconhece porque é o lugar da vida. “O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida. [...]. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si.” (CARLOS, 1996, p. 29).

Todas essas particularidades salientam a importância de um ensino, no caso específico de geografia, nas escolas rurais que viabilize uma educação voltada para a compreensão das mudanças pelas quais o espaço rural e o urbano vem passando, tendo como ponto de partida sua realidade socioespacial. Essa delimitação da problemática social investigada, a partir dos eixos gerais trabalhados, aponta a necessidade da valorização sociocultural do modo de vida da população rural nos currículos escolares como um meio de garantir sua identidade e valorizar sua experiência cotidiana, privilegiando o vínculo social com o lugar em que se vive. Nesse sentido, cabe aos educadores, estabelecer um diálogo entre os saberes curriculares necessários aos alunos e a experiência social que eles têm enquanto indivíduos.

A educação escolar no Brasil e no município de Catalão (GO)

A revisão de literatura possibilitou a delimitação da problemática trabalhada, o que permitiu representar para em um segundo momento poder analisar. Nesse sentido, a pesquisa em dados de fonte secundária tem como propósito examinar as questões referentes à educação escolar rural das crianças, jovens e adultos, as migrações e os principais problemas enfrentados por essa população.

As idéias trabalhadas pelos diversos autores e a análise dos dados em fonte secundária evidenciam a barreira imposta pela prática de um ensino que não valoriza o lugar e os valores socioculturais das experiências constitutivas da percepção dos alunos. Em sua maioria, esses profissionais não tiveram a oportunidade de uma formação específica para trabalhar com esse tipo de realidade. Seu olhar reflete uma análise dos valores constitutivos do mundo urbano, o que acaba estimulando a valorização do modo de vida citadino, apresentando-o como superior, moderno, atraente e, em orientação oposta, o rural como atrasado. Nesse

sentido, ressalta-se que a vida da população rural depende estreitamente do núcleo urbano que a congrega para poder suprir demandas econômicas ou sociais. Autores, como Wanderley (2004), Fernandes e Molina (2004), enfatizam que, no país, o rural é espaço de precariedade social. Mesmo a supressão de necessidades elementares dos indivíduos (acesso a médicos, bancos e igrejas) exige que os moradores se desloquem para as áreas urbanas. Como resultado desse processo, a educação rural tem mostrado uma visão exterior que ignora a própria realidade a que se propõe trabalhar, eximindo assim o direito da população rural de pensar o mundo a partir do lugar onde vive.

No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, tanto na sua lógica quanto nos seus valores. Supõem assim, que a população do campo encontra-se cada vez mais influenciada pelo processo de urbanização da cultura. Essas tendências podem ser observadas no modo de viver, na educação escolar (os conteúdos dos livros didáticos auxiliam nessa educação cultural), no vestuário e na alimentação (enlatados, refrigerantes, balas, bolachas e outros). Para Mendes (2005), o amplo consumo dos diversificados produtos ofertados na cidade é limitado pelos ganhos, principalmente, da população jovem - público alvo da cultura urbana.

No Brasil, até o atual momento, a educação escolar rural apresenta um difícil quadro. Nos documentos oficiais sobre educação a população rural aparece apenas como dado, como números citados de uma população esquecida - é o que demonstra o Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileira - 2004, produzido pelo UNICEF.

A partir das informações apresentadas no Relatório, uma criança que nasce no campo tem quase três vezes mais possibilidade de não frequentar a escola do que uma criança nascida na cidade e dos meninos e meninas que vivem em áreas rurais, 10,6% não estão na escola, contra 4% das crianças das cidades.

Para os adolescentes que vivem no meio rural a situação é ainda pior. Na faixa etária entre 12 e 17 anos, 10,1% deles não estão alfabetizados. Na área urbana, esse percentual é de 2,7%. Isto significa que os adolescentes do campo têm quase quatro vezes mais possibilidade de serem analfabetos.

Mas os problemas destacados no Relatório não se restringem apenas ao acesso à escola. A baixa qualidade do ensino oferecido nos estabelecimentos rurais também é alarmante. Como já foi dito, geralmente o conteúdo ensinado nas cidades é levado para o campo, desconsiderando as realidades locais. Ainda é comum encontrar escolas rurais que mantêm seus portões fechados para a comunidade, sem dialogar com os pais dos alunos. Não há, portanto, uma preocupação em relacionar os conteúdos ensinados na escola com as vivências das crianças em casa ou mesmo no trabalho no campo.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2002), o Brasil tem 8 milhões de alunos matriculados em mais de 107 mil estabelecimentos rurais, representando metade das escolas do país. Aproximadamente 60% desses alunos estão em classes de 1ª a 4ª série. Em 64% dessas classes, crianças e adolescentes de faixas etárias e séries diferentes dividem a mesma sala de aula. São as chamadas classes multisseriadas, em que apenas um professor tem que ensinar sozinho o conteúdo das quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Os educadores do campo também apresentam níveis mais baixos de escolaridade, apenas 9% dos professores que atuam na educação rural passaram pela universidade. São mais de 18 mil educadores que sequer completaram o ensino médio. A maioria desses profissionais não foi preparada para atuar em comunidades rurais. Além disso, esses profissionais recebem praticamente a metade do salário daqueles que trabalham na área urbana (INEP, 2002).

Outro problema é a distância que separa as crianças da escola. De acordo com o Censo Escolar do INEP, mais de 3 milhões de meninos e meninas dependem de transporte para estudar. Essa situação faz os alunos faltarem muito às aulas. Na área rural, cerca de 72% dos estudantes não conseguem assistir às aulas regularmente. Sem ir à escola, a criança não tem condições de se desenvolver nos estudos. Essas questões acentuam o índice de reprovações. A realidade retratada explica, em parte, o motivo pelo qual metade dos alunos do ensino fundamental apresenta idade superior à adequada para cada série.

A partir dos dados gerais sobre a população rural (Relatório - Situação da Infância e Adolescência Brasileira – UNICEF, 2004 e Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2002), observou-se que a situação no município de Catalão (GO) (MENDES, 2005) não é diferente do quadro nacional. Os dados analisados sobre as comunidades rurais do município demonstram que a maioria dos produtores rurais acima de 25 anos possui baixa escolaridade. Acredita-se que isso seja reflexo da oferta da educação pública de ensino na zona rural, que possuía apenas o “ensino primário”.

Somente a partir da década de 1990, que a segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª série) foi estendida para a zona rural. Essa situação é, ainda, agravada pela localização das escolas de ensino médio. Hoje, os jovens que querem continuar seus estudos são obrigados a vir para a cidade, o que contribui para migração dos jovens produtores. Essa situação é preocupante, considerando a necessidade de sucessão do patrimônio e as dificuldades vivenciadas pelos filhos dos produtores rurais do município de Catalão (GO) para continuar no campo.

Os jovens que almejam conquistar independência financeira, frente à possibilidade remota de obtê-la na unidade produtiva, são obrigados a procurar outra ocupação na cidade.

A partir das pesquisas regionais, foram identificados alguns fatores que têm comprometido a sobrevivência de um percentual de produtores em algumas comunidades rurais do município de Catalão (GO), dentre eles pode-se citar: a alta composição dos grupos familiares, apresentada pelas primeiras gerações das comunidades e, também, a permanência de todos os seus membros, principalmente dos filhos homens, nas propriedades dos pais. Algumas propriedades se tornaram muito pequenas, expropriando parte da família (37%) para a cidade (Gráfico 1). Nem todos os filhos que herdaram parte das terras dos pais conseguiram comprar mais uma gleba de terra e anexar à sua herança.

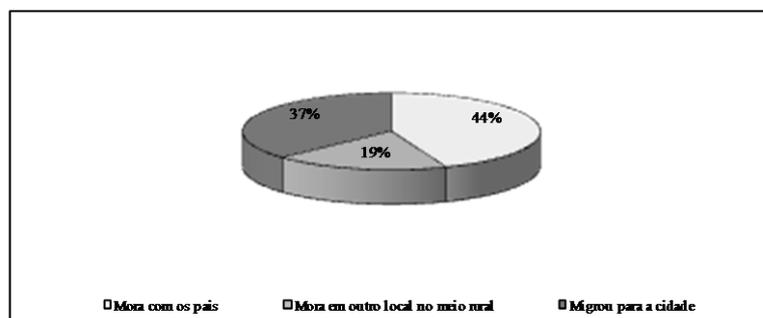


Gráfico 1 - Comunidades Rurais Coqueiro, Ribeirão, Morro Agudo/Cisterna e Mata Preta em Catalão (GO): relação entre os filhos dos produtores que moram no meio rural e os que migraram – 2003. Fonte: Mendes (2005).

Verificou-se que os filhos dos agricultores, que representam a nova geração, estão vindo estudar em Catalão (GO) e uma minoria já cursa o ensino superior, não mostrando interesse em continuar no meio rural. Acredita-se que essa decisão é tomada a partir da impossibilidade de todos os seus membros (pai, mãe e filhos) se tornarem produtores familiares, considerando o atual tamanho da propriedade e a baixa remuneração do trabalho. Assim, os dados da Tabela 1 mostram que 34,88% dos jovens (filhos de produtores) afirmaram que querem se mudar do meio rural, enquanto 65,12% não gostariam e/ou não desejam se mudar da propriedade (Tabela 1).

Tabela 1 - Comunidades Rurais em Catalão (GO): Coqueiro, Ribeirão, Morro Agudo/Cisterna e Mata Preta População jovem - perspectivas de permanência – 2003.

Idade	Não desejam permanecer			Desejam permanecer			Total
	Homens	Mulheres	Subtotal	Homens	Mulheres	Subtotal	
9 a 11	2,32	2,32	4,65	6,98	2,32	9,30	13,95
12 a 15	2,32	2,32	4,65	4,65	6,98	11,63	16,28
16 a 18	-	18,6	18,6	13,96	13,96	27,92	46,52
19 a 21	-	6,98	6,98	4,65	4,65	9,30	16,28
22 a 25	-	-	-	-	-	-	-
26 a 29	-	-	-	2,32	2,32	4,65	4,65
Acima de 29	-	-	-	-	2,32	2,32	2,32
Total	4,65	30,23	34,88	32,56	32,56	65,12	100

Fonte: Mendes (2005).

Verificou-se então, que um percentual de aproximadamente 37% dos filhos dos produtores migraram para a cidade, enquanto os filhos mais velhos encontram dificuldades em abandonar o que já conquistaram, mesmo porque o trabalho na terra faz parte de sua educação (Gráfico 1 e Tabela 1).

A maioria dos jovens das comunidades rurais Coqueiro, Ribeirão, Morro Agudo/Cisterna e Mata Preta, no município de Catalão (GO), com idade acima de 16 anos e que ainda não encontraram meios de rendimentos, migraram em busca de novas oportunidades e para continuar seus estudos na cidade. Na faixa etária entre 26 e 29 anos de idade, as migrações de homens (6,43%) e mulheres (9,6%) apresentaram uma redução, comparada à faixa etária entre 19 e 25 anos de idade (homens 24,32%, mulheres 29%).

Na faixa etária acima de 30 anos de idade foi registrado um sensível aumento de migrações, principalmente dos homens (11,1%) enquanto para as mulheres foi de 4,56%. Supõe-se que nessa faixa de idade o aumento do percentual das migrações dos homens seja em busca de emprego (rendimentos), principalmente nas empresas mineradoras do município. Essa é uma idade difícil para procurar uma nova profissão na cidade (tanto para os homens quanto para as mulheres), uma vez que todo seu conhecimento e experiência são estabelecidos na sua relação com a terra. Acima dessa faixa etária não foram registradas migrações (Gráfico 2).

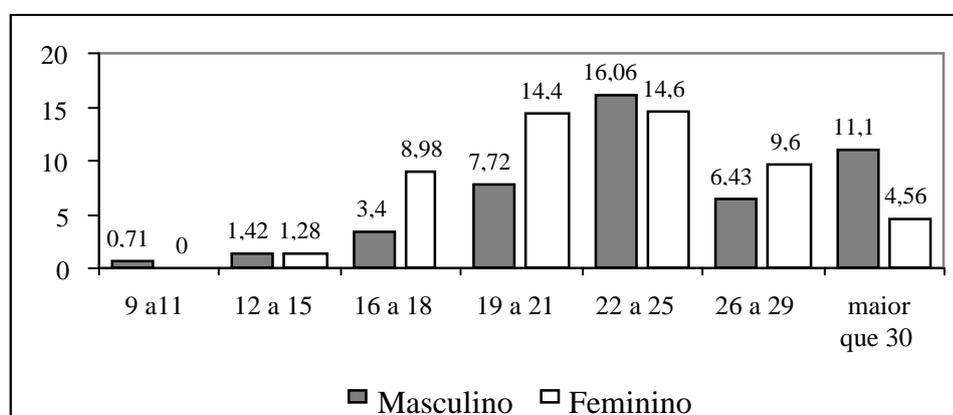


Gráfico 2 - Comunidades Rurais Coqueiro, Ribeirão, Morro Agudo/Cisterna e Mata Preta em Catalão (GO): migrações da população em % – 2005. Fonte: Mendes (2005).

Os filhos mais jovens entre 16 e 18 anos (8,98% mulheres e 3,14% homens) e entre 19 e 21 anos (14,40% mulheres e 4,72% homens), principalmente as mulheres, não vêem possibilidade de continuar no campo em função, principalmente, dos baixos rendimentos, do interesse em continuar seus estudos e do lugar que ocupa na unidade produtiva. Esses jovens que estão estudando acreditam que, na cidade, terão maiores oportunidades de emprego e melhores rendimentos, comparado ao campo.

Supõe-se que pelo fato dos filhos homens acompanharem seus pais desde criança (geralmente a partir dos dez anos), eles acabam dando continuidade às atividades na propriedade junto com o pai e, também, existe a oportunidade de assalariar-se temporariamente em outras propriedades, justificando o maior número de migrações de mulheres.

Flores (2000), em seu estudo sobre educação rural no município de Catalão (GO), ressalta que existe uma grande contradição presente na escola rural. A autora centra sua análise na migração dos jovens filhos de produtores, ao salientar que os alunos que se saem bem nos estudos, ainda que tenham feito a primeira fase do Ensino Fundamental nas escolas da zona rural, acabam mudando-se para a cidade com a intenção de dar continuidade aos seus estudos e, na maioria das vezes, não retornam para o meio rural. Oferecer ao aluno apenas oportunidade para que ele se mude para a cidade é, no mínimo, uma incoerência das escolas rurais, visto que o aluno que se transfere para a cidade pouco colabora com o restante da família que permanece no campo.

A partir das reflexões teóricas e dados apresentados (Relatório - Situação da Infância e Adolescência Brasileira – UNICEF, 2004 e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2002), compreende-se que é necessário instituir uma prática educativa que ensine os alunos a aprender a pensar, analisar e a saber relacionar o seu aprendizado escolar com sua vivência fora da sala de aula e, não, apenas memorizar e descrever fenômenos, sejam eles naturais, econômicos e sociais. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 1996, p. 37). Supõe-se assim, que o educador precisa estabelecer coerência entre o saber formal e o não

formal, não ficando alheio às condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias e de seus vizinhos.

[...] A grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que se faz parte [...]. Os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais sociais determinadas; nos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como ser humano; as práticas sociais são as que, afinal, conformam (formam ou deformam) os sujeitos [...]. (CALDART, 2002, p. 130).

A discussão do papel da escola rural para o homem do campo deve incluir, também, a análise do currículo que permeia o interior da prática escolar. E discutir o currículo da escola rural é invocar a discussão da contradição existente entre campo e cidade, uma vez que os currículos são transplantados da zona urbana para a zona rural. Num contexto mais amplo, a educação escolar encontra-se submetida entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção do conhecimento na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais, entre outros fatores.

Todas as crianças têm os mesmos direitos, independente de viver no meio rural ou urbano. Negar às crianças, aos adolescentes e aos jovens do campo o acesso a uma educação de qualidade contribui para aumentar ainda mais as diferenças que já existem entre o campo e a cidade. Infelizmente, ainda é muito forte a visão de que quem vive no campo não precisa ir à escola. O que não é verdade. Por meio da escola, é possível melhorar a vida de comunidades rurais. É no espaço escolar que não só crianças e adolescentes, mas também as famílias e a comunidade podem exercer sua cidadania.

Toda essa discussão, quanto à especificidade da realidade sociocultural e econômica do campo e demais diálogos sobre a formação escolar, deve-se ao fato de sua permanente associação com as mudanças socioespaciais e do território no qual ela se enraíza. O campo como território, como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico, é onde se realizam todas as dimensões da existência humana.

Considerações finais

Mediante este estudo, compreende-se que é impossível pensar a educação escolar sem se referir aos seus sujeitos concretos e históricos. Por isso, é fundamental considerar sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o mundo. Através da leitura e análise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo aprovadas em 2001 verificou-se que há uma enorme distância entre os direitos conquistados e a realidade da educação no Brasil. Os legisladores brasileiros, no que se refere às questões rurais, não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade que inspira a maior parte dos textos legais encontra na palavra **adaptação**, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Nesse sentido, salienta-se que as escolas do campo ou da cidade podem contribuir decisivamente neste processo lento e incompleto de mudanças de mentalidade e de práticas.

A melhoria da educação escolar, mais especificamente o trabalho de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, no Brasil, está condicionada a mudanças significativas na estrutura sócio-econômica e política, que caracteriza a nossa organização social. A partir desse entendimento acredita-se que ao trazer a vivência do aluno para a sala de aula poder-se-á estimular a motivação, o interesse e o envolvimento de professores e alunos na construção do saber.

Com esse propósito, as disciplinas devem apresentar, nos currículos escolares, conteúdos e metodologias que trabalhem fenômenos relacionados com o cotidiano dos alunos, objetivando proporcionar a compreensão do espaço socializado, no qual o aluno deve ser incentivado a compreender sua participação na produção e reprodução espacial, privilegiando sua realidade como ponto de partida. É a partir do sentimento de pertença que o ser humano elabora sua consciência e se reconhece como integrante de uma comunidade, esse sentimento move os sujeitos a defender suas idéias, recria formas de vivência e transmite valores de geração a geração. O lugar representa a empiricização do mundo e a partir do conhecimento de suas possibilidades latentes torna-se possível reformular o conhecimento.

A ausência de investimentos na educação rural só ajuda a manter o ciclo de pobreza. Sem boas condições de vida, como escolas de qualidade, remuneração do trabalho de todos os integrantes da família na propriedade rural, acesso ao crédito, mercado para seus produtos e outros, a população do campo, muitas vezes, vê-se obrigada a migrar em busca de oportunidades nos centros urbanos. Nas cidades, essas famílias acabam exploradas em subempregos, vivendo em condições precárias.

Acredita-se que a educação, como contribuição à humanização do ser humano, é pautada no pressuposto de que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, tornando-se humanos ou desumanos no decorrer da vida, de acordo com suas experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais que convivem. Sendo assim, a educação rural não deve pensar o campo apenas como espaço de produção e as pessoas apenas como “recursos” humanos. Ela deve voltar-se para o propósito de inclusão dessa população rural na condição de protagonistas de um projeto social global, pensando em sua gente, em seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. p. 109-130. (Educação do Campo).

BENCINI, R. Escola rural: o orgulho de estudar. **Nova Escola**, São Paulo, 2005. p. 42-47.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Org.). **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília: UnB, 2001. v. 3. 95 p. (Por uma educação básica do campo).

BISPO, C. L. S.; MENDES, E. P. P. A Educação Escolar Rural e a formação humana: a valorização das referências culturais de educadores e educandos. In:

SIMPÓSIO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO - INFÂNCIA, ARTE E CULTURA, III. , 2007, Catalão. **Anais...** Catalão: Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2007. 1 CD-ROM

BISPO, C. L. S.; MENDES, E. de P. P. **A escola rural e o Ensino de Geografia no município de Catalão (GO):** a valorização da cultura local. 2006. 27f. Relatório do PROLICEN (Graduação em Geografia) – Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2006.

BISPO, C. L. S.; MENDES, E. P. P. O ensino de Geografia e a educação escolar rural no município de Catalão (GO). In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA - FALA PROFESSOR, VI. , 2007, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. 1 CD-ROM

BISPO, C. L. S.; MENDES, E. P. P. Valorização sociocultural da produção familiar. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, XVIII. , 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. 1 CD-ROM

BISPO, C. L. S.; MENDES, E. P. P. A escola rural e o ensino de Geografia no município de Catalão (GO): a valorização da cultura local. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO - CONPEEX, III. , 2006, Goiânia. **Anais....** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006. 1 CD-ROM.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2006. 113 p. (Coleção Primeiros Passos; 38).

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo.** 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. p. 13-52. (Educação do Campo).

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. p. 25- 36 (Educação do Campo).

_____. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. p. 129-133. (Educação do Campo).

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Org.). **Projeto popular e escolas do campo.** 2. ed. Brasília: UnB, 2001. v. 3. p. 39-87 (Por uma educação básica do campo).

CALLAI, H. C. CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula práticas e reflexões.** Porto Alegre: UFGS/AGB, 1999. p. 65-74.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: HUCITEC, 1996. 150 p.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 224 p.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. p. 53-89 (Educação do Campo).

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. p. 89-101 (Educação do Campo).

FLORES, M. M. L. **Escola nucleada rural**: histórico e perspectivas Catalão (GO) (1988-2000). 2000. 164 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 165 p. (Coleção Leitura).

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. 136 p. (Educação do Campo).

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica no campo**. 3. ed. Brasília: UnB, 1999. v. 1. 98 p. (Educação do Campo).

LÜDKE, M.; SALLES, M. M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997. p. 169-200.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, E. de P. P. **A produção familiar em Catalão (GO)**: a comunidade Coqueiro. 2001. 202 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MENDES, E. de P. P. **A produção rural familiar em Goiás**: as comunidades rurais em Catalão. 2005. 294 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

MENDES, E. de P. P. As transformações sócio-espaciais e o processo de ensino em Geografia no município de Catalão (GO). **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 2, p. 72-79, 1999. (Volume Especial)

MENDES, E. de P. P.; FERREIRA, I. M. Geografia: ensino e profissão. **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 3, p. 10-20, jan./dez. 2000.

MENDES, E. de P. P. As transformações socioespaciais de Goiás: a incorporação de Goiás ao processo produtivo nacional (do século XVIII ao XX). **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 7/8, p. 33-51, jan./dez. 2007.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. 129 p. (Educação do Campo).

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, N. E. de. T. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 5. ed. rev. e ampl. Uberlândia: UFU, 2006. 144 p.

WAGNER, P. L.; MIKESELL, M. W. Os temas da geografia cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 27-61.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. **Normalização documentária para a produção científica da UNESP**: normas para apresentação de referências segundo a NBR 6023:2002 da ABNT. São Paulo, 2003. 97 p.

Recebido para publicação em maio de 2008

Aceito para publicação em julho de 2008