

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**A UTILIZAÇÃO DA PHC NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÃO DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE BOREBI/SP**

ANA CRISTINA RAMOS

**BAURU-SP
2018**

ANA CRISTINA RAMOS

A UTILIZAÇÃO DA PHC NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE BOREBI/SP

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – nível de Mestrado Profissional – da Faculdade de Ciências da Unesp, Campus de Bauru/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre. **Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado.**

**BAURU
2018**

Ramos, Ana Cristina.

A utilização da PHC no ensino de Geografia:
aplicação de uma sequência didática numa escola no
município de Borebi/SP/ Ana Cristina Ramos, 2018

134 f.

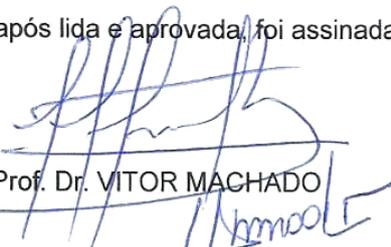
Orientador: Vitor Machado

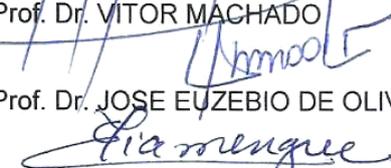
Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

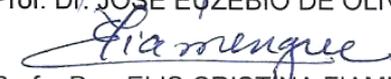
Crianças Assentadas. 2. Ensino de Geografia. 3.
Material Didático I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA CRISTINA RAMOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 24 dias do mês de julho do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 01 da Pós Graduação - Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Prof. Dr. JOSE EUZEBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO do(a) Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP, Profa. Dra. ELIS CRISTINA FIAMENGUE do(a) Departamento de Ciências da Educação / Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA CRISTINA RAMOS, intitulada **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS ASSENTADAS DO MUNICÍPIO DE BOREBÍ-SP**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. VITOR MACHADO


Prof. Dr. JOSE EUZEBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO


Profa. Dra. ELIS CRISTINA FIAMENGUE

"ALTERAÇÃO DO TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DA PHC NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE BOREBÍ/SP."

Dedico este trabalho, primeiramente, ao meu Deus, autor da minha história que na sua palavra diz [...] “Confie no Senhor de todo coração e não se apoie em seu próprio entendimento”, Provérbios 3:5. Aos meus pais Antenor e Luzia e meus avós maternos José e Lázara ambos “*in memoriam*”, trabalhadores do campo que sonharam com as promessas de reforma agrária. Ao meu esposo Francisco, aos meus filhos Renan, Amanda, Letícia e ao Vinícius. Por vocês...

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos mais que especiais a minha família Ramos, meus irmãos Ivete, José Luiz, Ivonete, Ricardo, Eliana e Jonas, a todos os meus sobrinhos e principalmente ao Vinícius e a Jéssica, aos meus filhos amados Renan, Amanda e Letícia, e meu marido Francisco, companheiro de todas as horas e grande incentivador, cujo apoio incondicional foi fundamental para que eu pudesse me dedicar à realização deste trabalho. De diversas formas, apoiaram-me durante o período de pesquisa e elaboração desta dissertação. Agradeço pela compreensão da minha ausência.

A todos os professores que passaram pela minha vida, especialmente ao professor historiador Edson Fernandes e à querida Dilma Santana Damante, professora da minha infância que foi minha fonte de inspiração para seguir na missão de ensinar. Mestres maravilhosos, entre eles, um professor merece um agradecimento muito especial por enxergar em mim um potencial que eu mesma não enxergava, por ter sido o meu referencial mesmo antes de conhecê-lo pessoalmente, pelo apoio e exemplo que é para mim nesta caminhada... Prof. Dr. Vitor Machado, ser sua orientanda é uma honra! Qualquer palavra que eu escreva aqui é insuficiente para expressar sua importância para que nós chegássemos até aqui. Muito obrigada!

Aos meus colegas de profissão e do Programa Docência para a Educação Básica.

Para a realização da pesquisa e desta dissertação, contei com a valiosa contribuição de muitos amigos. Agradeço à Suzana Portes por ter me encorajado a prestar o processo seletivo, Priscila Duarte, Andreia Duarte, Lilian Martins, Camila Akemi, Robinson Oliveira e Nilva Pereira que, de diferentes formas, deram a sua contribuição e participaram desta caminhada. Em especial, pelas discussões e reflexões, e por terem me ajudado tanto nos momentos mais difíceis de elaboração desta dissertação.

Aos alunos e aos pais, trabalhadores rurais Sem Terra do Assentamento Loiva Lurdes, pela inestimável contribuição, pela paciência e carinho com que me receberam.

A todos os educadores da EMEF Prof.^a Iracema Leite e Silva pela gentileza com que me receberam na escola e responderam as minhas perguntas, em especial, às crianças do terceiro ano do ensino fundamental, que contribuíram muito no desenvolvimento da sequência didática.

A todos os professores do Programa Docência para a Educação Básica que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta pesquisa. Cada disciplina cursada e cada professor, de maneira especial, também contribuíram para o meu aprendizado.

Agradeço à Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue e ao Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão por participarem da banca de mestrado e de forma generosa sinalizaram importantes contribuições para a melhoria da pesquisa. Minha sincera gratidão e admiração.

Assim, a partir das minhas inquietações, da experiência com alunos do campo, dos estudos junto ao Grupo de Pesquisa e da parceria com o professor Vitor Machado, sem a qual, a realização dessa pesquisa não seria possível, surgiu a pesquisa que apresento nesta dissertação.

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(MARX, 2003, p.7)

RESUMO

Essa pesquisa de caráter qualitativo teve como objetivo elaborar uma sequência didática pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e se propôs a desenvolver um conteúdo específico da Geografia, intitulado “O campo e a cidade: aproximações e diferenças”. Os dados foram coletados por meio de entrevistas gravadas com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Prof.^a Iracema Leite e Silva”, localizada no município de Borebi/SP. Essa escola atende crianças da área urbana e rural e, em especial, alunos provenientes do assentamento “Loiva Lurdes”. Tal sequência resultou em um material didático digital capaz de auxiliar o professor no desenvolvimento de práticas que contribuam para a investigação sobre o uso dos recursos naturais com destaque para os usos da água em atividades cotidianas, de modo a contribuir para a conscientização e manutenção da água potável.

Palavras-Chave: Crianças Assentadas. Ensino de Geografia. Material Didático.

ABSTRACT

This qualitative research aimed to elaborate a didactic sequence based on Historical-Critical Pedagogy and proposed to develop a specific content of Geography, entitled "The field and the city: approximations and differences". The data were collected through interviews recorded with students of the 3rd year of Elementary School and teachers of the Municipal School of Primary Education "Prof.^a Iracema Leite e Silva", located in the municipality of Borebi / SP. This school serves children from urban and rural areas, and especially from the "Loiva Lurdes" settlement. This sequence resulted in a digital didactic material able to assist the teacher in the development of practices that contribute to the investigation on the use of natural resources, highlighting the uses of water in daily activities, in order to contribute to the awareness and maintenance of water drinking water.

Keywords: Children Seated. Teaching Geography. Courseware.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A inauguração da estação de Borebi.....	26
Figura 2: Borebi no passado	27
Figura 3: Mapa de localização do município de Borebi / SP.....	28
Figura 4: Vista aérea do município de Borebi / SP.....	30
Figura 5: Sem-terra marchando em ato de protesto na região.....	31
Figura 6: Famílias improvisam moradias no início da ocupação	32
Figura 7: Barracos construídos no acampamento da ocupação.....	33
Figura 8: Crianças brincando no acampamento, infância de pés descalços...	34
Figura 9: Família de acampados assentados.....	36
Figura 10: Casarão do Coronel Leite no assentamento de reforma agrária....	38
Figura 11: Produção orgânica da agricultura familiar.....	39
Figura 12: Produção agrícola Assentamento “Loiva Lurdes” Borebi / SP.....	40
Figura 13: Produção agrícola Assentamento “Loiva Lurdes” Borebi / SP.....	40
Figura 14: Lote Recanto Natureza Assentamento “Loiva Lurdes” Borebi / SP	42
Figura 15: Vista da fachada da EMEF “Prof. ^a Iracema Leite e Silva”.....	44
Figura 16: Taxa de escolarização de alunos de 6 a 14 anos de idade.....	44
Figura 17: Matrículas no ensino pré-escolar, fundamental e médio.....	45
Figura 18: Fachada da EMEF “Prof. ^a Iracema Leite e Silva” pós-reforma.....	47
Figura 19: Gráfico do número de alunos moradores da área rural.....	47
Figura 20: Objetivos gerais de Geografia para o Ensino Fundamental.....	74
Figura 21: Atividades sobre os lugares do nosso dia a dia.....	85
Figura 22: Atividades sobre os lugares do nosso dia a dia.....	86
Figura 23: Atividades sobre as diferentes casas.....	90
Figura 24: Atividades sobre as diferentes casas.....	91
Figura 25: Atividades sobre as famílias e o trabalho.....	92
Figura 26: Atividades sobre as famílias e o trabalho.....	93
Figura 27: Atividades sobre os trabalhadores em nosso dia a dia.....	94
Figura 28: Fluxograma dos cinco passos da PHC.....	103
Figura 29: Ilustrações representativas do 1º passo.....	104
Figura 30: Ilustrações representativas do 1º passo.....	105
Figura 31: Ilustrações representativas do 1º passo.....	106

Figura 32: Ilustrações representativas do 1º passo.....	107
Figura 33: Ilustrações representativas do 2º passo – problematização.....	108
Figura 34: Ilustrações representativas do 2º passo – problematização.....	109
Figura 35: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	111
Figura 36: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	112
Figura 37: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	114
Figura 38: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	114
Figura 39: Retirantes (1944) – instrumentalização.....	115
Figura 40: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	116
Figura 41: Introdução à linguagem cartográfica – instrumentalização.....	119
Figura 42: Visita à horta – instrumentalização.....	120
Figura 43: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	121
Figura 44: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	122
Figura 45: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.....	122
Figura 46: Leitura Era uma vez uma gota de chuva – instrumentalização.....	124
Figura 47: Ilustrações sobre o ciclo da água – instrumentalização.....	125
Figura 48: Ilustrações representativas – instrumentalização.....	126
Figura 49: Ilustrações representativas – instrumentalização.....	126
Figura 50: Ilustrações representativas do 4º passo – catarse.....	127
Figura 51: Ilustrações representativas do 4º passo – catarse.....	128
Figura 52: Ilustrações representativas do 4º passo – catarse.....	129
Figura 53: Passo a passo da construção do terrário.....	130
Figura 54: Imagem do material didático – Capa.....	132
Figura 55: Apresentação do material didático digital – Menu inicial.....	133
Figura 56: Apresentação do material didático digital – Parte I.....	133
Figura 57: Apresentação do material didático digital – Parte II.....	134
Figura 58: Apresentação – Parte III.....	135
Figura 59: Imagem da prática social inicial do conteúdo.....	135
Figura 60: Imagem da leitura compartilhada João da Água.....	136
Figura 61: Problematização – ilustração da leitura.....	137
Figura 62: Problematização – atividades com obra de arte.....	138
Figura 63: Atividade com a música Aquarela – Toquinho (1982)	139
Figura 64: Atividade de desenho – área rural.....	140

Figura 65: Atividade de desenho – área urbana.....	140
Figura 66: Instrumentalização: trabalho no campo e na cidade.....	141
Figura 67: Instrumentalização: atividade com música.....	142
Figura 68: Catarse – atividade de discussão.....	142
Figura 69: Catarse – mural para exposição de fotos.....	143
Figura 70: Atividade com fotos.....	144
Figura 71: Atividade – roda de conversa e oralidade.....	145
Figura 72: Prática social final – construção de um terrário.....	146
Figura 73: Prática social final – terrário pronto.....	146
Figura 74: Referências.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formação inicial e continuada de professores do EF.....	46
Tabela 2: Levantamento das Orientações Curriculares Específicas.....	82
Tabela 3: Orientações para a pedagogia proposta (PHC).....	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA	21
2.1 Universo da pesquisa	24
2.1.1 A origem do Município de Borebi	24
2.1.2 O Assentamento “Loiva Lurdes”	31
2.1.3 A Escola Pesquisada	42
2.2 O desenvolvimento do objeto de aprendizagem	50
3 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO	53
3.1 A educação como emancipação do sujeito	53
3.2 A educação escolar como processo de transformação.....	55
3.3 A contribuição da educação escolar para a emancipação do sujeito: da gestão à sala de aula.....	63
4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO OFICIAL: UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	69
5 UM MÉTODO PRÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	84
5.1 Análise do material didático apostilado	84
5.2 A descrição e a aplicabilidade do método	95
5.3 O objeto digital de aprendizagem	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu pelo fato de a escola urbana pesquisada receber alunos moradores de assentamentos de reforma agrária, de sítios e fazendas. Apesar de não se tratar de uma escola do campo, a escola precisa contextualizar os conhecimentos desses alunos da zona rural.

Nossa pesquisa tem como objetivo construir e elaborar um material didático digital que trabalhe o conteúdo de Geografia, intitulado “O campo e a cidade”, valorizando as especificidades dos educandos do campo.

Para a compreensão do significado deste trabalho, faço um recorte da minha história, uma trajetória de vida bem particular.

Nasci na terra, embaixo de um pé de limão, pois não deu tempo da parteira, minha avó, chegar. Meu pai foi retirante nordestino, viajou do Estado de Pernambuco para São Paulo em um caminhão conhecido como “pau de arara”, buscando uma melhor condição de vida. Casou-se com minha mãe, uma mineira que trabalhava nos cafezais de grandes fazendas do interior paulista. Ambos trabalharam na terra, assim como meus avós vieram da terra. Todos eles viveram e morreram sonhando com a reforma agrária.

Eles migraram do campo para a cidade, em 1975, no período do êxodo rural¹, buscando obter uma vida melhor e dar continuidade aos estudos dos filhos, pois a escola rural local oferecia somente até a antiga quarta série primária.

Em 1979, meus irmãos e eu ficamos órfãos de mãe. Meu pai, viúvo, passou a ter seis filhos para criar sozinho. Passamos por muitas dificuldades e privações, o que não nos impediu de termos uma infância feliz, cheia de brincadeiras e sonhos.

Meu pai trabalhou durante anos em uma grande indústria cervejeira, que nos possibilitou estudar no Centro Educacional SESI - 114 de Agudos/SP.

Eu admirava as minhas professoras e, então, aos sete anos de idade, já havia determinado qual seria a minha profissão.

¹ Êxodo Rural é um tipo de migração, onde a população rural desloca-se para os centros urbanos de forma desordenada, e isso tem como resultado vários problemas sociais. O efeito cruel e dramático da imigração do homem do campo para as cidades parece vir de várias causas, como a seca que castiga algumas regiões do país, os incentivos agrícolas que não chegam ou são até cortados, os baixos preços de produtos agrícolas, a política agrícola do governo que visa incentivar a produção de produtos destinados à exportação. Para saber mais acesse: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/exodo-rural>

Cursei o antigo “Magistério”, entre os anos de 1990 e 1993, curso em nível técnico profissionalizante que fornecia Habilitação Específica para o Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, sonhava em conquistar meu diploma de faculdade, o que, na época, era tido como improvável, pois comecei a trabalhar aos doze anos de idade devido à fragilidade econômica da minha família. Aos olhos de muitas pessoas, o meu acesso a uma universidade pública era um sonho praticamente impossível, visto que desde aquela época (1990) os números de vagas oferecidas pelas universidades públicas eram muito reduzidos. E ainda hoje, esse problema não teve solução².

Casei-me muito jovem, aos 18 anos, e tive meus filhos. Após dez anos, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo governo federal durante o mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, oportunizou-me, finalmente, cursar Pedagogia, mas em uma faculdade particular. Para concluí-lo, como exigência parcial, havia a obrigatoriedade de escrever um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como resultado de uma pesquisa de minha livre escolha. O fato é que eu não sabia ao certo o que iria pesquisar e foi nesse momento que recebi em minha sala de aula alunos advindos do acampamento de reforma agrária. Nesse momento passei a trabalhar com a diversidade, algumas delas até por mim desconhecidas. Na minha avaliação arraigada de preconceitos, essas crianças oriundas do acampamento estavam muito atrasadas nos conteúdos escolares e precisavam de aula de reforço urgente, o que não era oferecido pela escola. Foi então que, em uma aula de ciências, uma dessas crianças do acampamento surpreendeu a todos quando praticamente deu uma aula sobre o plantio e a colheita do feijão. Foi um momento maravilhoso, repleto de emoção e encantamento entre professora e alunos! A partir desse instante, o relacionamento com todas as crianças melhorou muito e, conseqüentemente, o aprendizado também.

² Um dos principais desafios das políticas de ação afirmativa é garantir que os alunos possam se manter financeiramente durante a graduação. Na UFABC, que adota um sistema de cotas desde 2006, metade dos calouros vem de escolas públicas e um terço é composto por autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Entre o contingente dos egressos do ensino público, há uma sub-reserva de 50% de vagas para candidatos com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo. Para saber mais acesse: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/01/16/portas-de-entrada-para-a-universidade/>

Resolvemos pesquisar a aprendizagem das crianças do acampamento do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foi então que os questionamentos que surgiram a partir dessas experiências remeteram-me à minha própria origem e raízes, pois fiquei sabendo que muitos familiares meus também faziam parte desse acampamento do MST.

Durante o período de convivência com esses alunos fui me envolvendo cada vez mais com eles, passando a conhecer seus ideais e o movimento social do qual faziam parte, o que contribuiu significativamente para que eu fosse desconstruindo preconceitos.

Naquela época, o acampamento estava em luta pelo direito à justa distribuição de terras e, por vezes, os pais participavam de manifestações, então, eu pedia para que eles deixassem os seus filhos em minha casa para poupar as crianças de possíveis confrontos com policiais, o que nem sempre foi possível evitar, pois me recordo que, certa vez, as crianças foram atingidas por *spray* de pimenta e quando fui fazer as entrevistas, elas estavam com os olhos vermelhos e com problemas respiratórios. Segundo os pais, era devido aos efeitos do gás. Foram muitas vivências, mas esse episódio me marcou profundamente enquanto pesquisadora em educação.

Pouco tempo depois, no ano de 2009, fui morar com meus filhos no assentamento³ Loiva Lurdes, em Borebi/SP, e vivenciamos de perto as dificuldades encontradas por essa comunidade. Sobrevivíamos sem ter o mínimo necessário para viver com dignidade. Lá, no início de formação do assentamento, faltavam serviços básicos como abastecimento de água, energia elétrica, coleta de lixo, esgoto, etc. Mas, o convívio diário com outros moradores nos enchia de esperança, pois acreditávamos que, com a força da luta, as condições de vida iriam melhorar, uma vez que, com a conquista da terra, já era possível se plantar alimentos. Aos poucos as mudanças foram acontecendo, abriram-se as estradas, instalaram

³ O acampamento se torna um pré-assentamento quando começam as negociações com o governo para fazer daquela área um local destinado à reforma agrária, as famílias permanecem vivendo em barracos de lona até que o INCRA faça o cálculo da área e a divisão dos lotes entre elas. Feita a divisão essas áreas se tornam um assentamento, onde as famílias conseguem o direito de uso e fruto da terra e créditos do governo para começar a construção de casas de alvenaria e a produção agrícola. Nesse caso, a terra é legalizada e essas pessoas não serão retiradas. Para saber mais acesse: <http://saibamaisnet.blogspot.com/2009/11/saiba-as-diferencas-entre-um.htm>.

energia elétrica, perfuraram poços semiartesianos, disponibilizaram recursos para a construção de casas de alvenaria. Apesar de todas essas conquistas, atualmente ainda faltam serviços de saneamento básico e coleta de lixo no assentamento.

Lá eu vivia na condição de agregada do meu irmão, ou seja, não tinha lote de terra. Então, no ano de 2012, prestei um concurso público para professor de Ensino Fundamental e me efetivei no município vizinho, Lençóis Paulista/SP, e então me mudei com meus filhos para lá, almejando que eles tivessem melhor formação escolar e oportunidades de emprego.

Dez anos se passaram e estou vivendo a realidade de um sonho que é poder estudar em uma Universidade pública.

No atual contexto político do Brasil, infelizmente, vivemos um retrocesso na educação. Com a justificativa de cobrir o rombo das contas públicas, a equipe do presidente interino Michel Temer promove um severo corte de gastos na educação. Sabemos que em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) visando corrigir falhas na área da educação, com propostas de criação de um plano de carreira para professores da rede pública, almejando melhorias na universalização do ensino.

Historicamente, o maior erro do nosso país foi o descaso com a educação. Portanto, o governo deveria honrar tais compromissos e concretizar as metas; para isso é necessário e urgente colocar a educação como prioridade.

Hoje, através do Programa de Docência para a Educação Básica, tenho a oportunidade de pesquisar essa mesma comunidade com a qual muito me identifico, contribuindo, assim, com a educação das crianças da área rural, especialmente aquelas do assentamento, na direção da luta pela conquista da cidadania através de um ensino de qualidade.

Esta pesquisa que tem como tema central a educação para os alunos moradores do campo, parte do princípio que, historicamente, a vida rural e sua educação sempre foram vistas como sinal de atraso.

Assim, é inquestionável a importância de se ter um olhar cuidadoso sobre os alunos habitantes da área rural, filhos de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária, justamente por possuírem uma história marcada pelas lutas dos pais e desenvolverem sociabilidades específicas. Portanto, são sujeitos desse processo

principalmente no que tange suas necessidades de aprendizagens e a contextualização da Educação para o Campo na realidade atual em que estão inseridos.

Diante disso, a escola necessita reconhecer a diversidade presente na sala de aula, pois recebe crianças de diferentes grupos sociais e torna-se um grande desafio para os professores que atuam diretamente com alunos do campo.

É necessário oportunizar e produzir saberes a todo o alunado heterogêneo, sem exclusões. Isso pode ser justificado, principalmente, pela necessidade de se contextualizar o ensino considerando as especificidades dos alunos do campo, bem como pela necessidade de uma mudança na forma como os conteúdos são tratados pelos livros didáticos.

Dessa forma, nossa pesquisa tem como objetivo a construção e elaboração de um material didático digital, visto que a escola possui laboratório de informática com acesso à *internet*.

Esse material é um apoio para o professor trabalhar o conteúdo de geografia, intitulado “O campo e a cidade”, com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Valorizando as especificidades dos educandos do campo, que frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental da única escola de um pequeno município do interior paulista, chamado Borebi.

Assim, para iniciar o percurso do nosso trabalho, na seção 1 está a introdução, onde contamos um pouco sobre a nossa trajetória de vida e heranças culturais. Na seção 2 relatamos o processo de pesquisa, evidenciando a metodologia utilizada, e a pesquisa qualitativa realizada, com entrevistas na escola, buscando fazer o levantamento dos dados. Essa técnica fez-se presente na etapa de coleta de dados da pesquisa. Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos entrevistas com seis professores da escola, utilizando gravador de voz. Eles foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e questionados se gostariam de participar voluntariamente.

Elaboramos perguntas direcionadas para uma análise descritiva do perfil profissional, formação inicial e continuada, jornada de trabalho semanal, tempo de serviço, entre outros.

Na seção 2.1.1 apresentamos a origem do município pesquisado, também abordamos a trajetória histórica do município, mostrando sua localização e descrição, e contamos um pouco sobre a sua história e emancipação política administrativa.

Na seção 2.1.2 apresentamos o assentamento Loiva Lurdes, apresentamos também as características das famílias do contexto local do assentamento de reforma agrária pesquisado.

Na seção 2.1.3 contexto local, ou seja, a escola onde se desenvolveu a pesquisada. Realizamos a descrição da escola, sua infraestrutura, bem como a taxa de escolarização apresentada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizada no ano de 2015.

Na seção 2.2 apresentamos o desenvolvimento do objeto de aprendizagem.

Na seção 3 abordamos a questão da educação: a escola como processo de transformação do sujeito.

Na seção 3.1 a educação como emancipação do sujeito. Na seção 3.2 Discutimos a educação como processo de humanização e conscientização do indivíduo, abordando o papel da educação escolar e suas contribuições para o processo de transformação. E na seção 3.3 a contribuição da educação escolar para emancipação do sujeito: da gestão a sala de aula.

Na seção 4 abordamos o ensino de Geografia no currículo oficial, com uma breve análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse momento na seção 5 apresentamos um método prático para o ensino de Geografia, discutimos a importância do ensino de Geografia, como é abordado no Currículo Oficial do estado de São Paulo e qual a proposta didática apresentada nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares para o ensino do conteúdo de Geografia “O campo e a cidade” voltado para o terceiro ano do ensino fundamental.

A seção 5.1 traz uma análise do material didático apostilado utilizado pelos professores da escola.

A descrição do método PHC e a aplicabilidade são feitas na seção 5.2, onde destacamos a questão da educação e o papel da escola democrática que na

Pedagogia Histórico-Crítica é vista como um espaço político pedagógico que possibilita ao aluno a apropriação dos saberes historicamente sistematizados.

Apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a luta da educação em favor da superação das desigualdades, oportunizando a classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos construídos historicamente, como processo de emancipação do sujeito.

O passo seguinte nos levou a apresentarmos um método prático para o ensino de Geografia, no qual discutimos e abordamos os fundamentos e as concepções que embasaram nossa sequência didática, cujo método foi inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) proposta por Saviani (1992), bem como a descrição do método (método dialético – prática - teoria-prática) apresentado em forma de didática na obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” de Gasparin (2005).

Na seção 5.3 O objeto Digital de Aprendizagem é descrito nas etapas da PHC, que possibilita ao aluno a apropriação dos saberes historicamente sistematizados. E por fim na seção 6 estão as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na única escola de Borebi, um pequeno município do interior paulista. A escola denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Professora Iracema Leite e Silva” recebe, atualmente, alunos da área rural, em especial, alunos que habitam o assentamento de reforma agrária “Loiva Lurdes”. A nossa pesquisa foi desenvolvida especialmente com 25 alunos que frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental dessa escola.

O primeiro passo para a elaboração deste trabalho foi a realização de uma revisão da bibliografia para a composição do campo teórico a respeito do tema, visando selecionar os autores que contribuíssem com a pesquisa, entre eles Saviani (1992), Gasparin (2005), Libâneo (2003), Caldart (2000), Ferrante (2002), Machado (2011), Munarin (2017), Paro (1997), Whitaker (2002), entre outros.

Do ponto de vista metodológico desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, segundo a qual:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento – chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente (GIL, 1999, p.43).

Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos entrevistas com seis professores da escola, esses professores foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, bem como, se gostariam de participar voluntariamente. Elaboramos perguntas direcionadas para uma análise descritiva do perfil profissional, formação inicial e continuada, jornada de trabalho semanal, tempo de serviço, entre outros.

Realizamos também uma análise das apostilas utilizadas nas salas de aula do terceiro ano do ensino fundamental I, durante o período da pesquisa.

Para a diretora, direcionamos perguntas relativas ao Projeto Político Pedagógico da instituição, dados sobre o número de alunos, sobre o espaço físico da escola e o transporte escolar.

Procuramos saber qual é a visão da escola sobre o papel da educação, os anseios a respeito das contribuições que a educação escolar trará para a formação dos alunos.

A coleta de dados foi realizada por meio de registro em diário de campo e entrevistas na escola, fornecendo dados e informações a respeito da educação dos alunos. Foram registradas as observações, com vistas a tornar mais fidedigna à análise dos dados.

Foi entrevistada a diretora da escola e seis professores de Educação Básica do Ensino Fundamental I. Entre o grupo de professores entrevistados três tem formação em Pedagogia, um em Psicologia, um em Matemática e um em Educação física.

Alguns professores atenderam prontamente e responderam, outros optaram por responder em outra ocasião e alguns se recusaram a participar. As perguntas foram direcionadas a vida profissional. Optamos por nomeá-los de Prof. A, B,C,D,E e F.

- A) Você possui graduação? Se sim, qual?
- B) Qual a duração do curso?
- C) Quanto tempo você tem de magistério?
- D) Em que ano você concluiu?
- E) Qual foi a instituição formadora?
- F) Você tem Pós-graduação ou alguma outra especialização?
- G) Se sim, qual foi a duração do curso e qual foi o ano de conclusão?
- H) Você trabalha quantas horas semanais?
- I) Em sua graduação, você cursou alguma disciplina específica para trabalhar com alunos do campo?

Após ouvir as respostas, elaboramos uma tabela para registrar os dados dos professores. Através da análise dos dados, pudemos observar que todos os professores possuem qualificação, mas a maioria dos professores não possui em sua graduação uma formação específica que os capacite para trabalhar com os educandos do campo.

Somada a essas observações, destacamos que a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ela diz o seguinte:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Além disso, a maioria dos professores não tem o conhecimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Professores afirmam ter feito uma leitura superficial das Diretrizes, sem o aprofundamento necessário, desprezando, sem intencionalidade, o conhecimento de mundo dos alunos da área rural.

A luta do MST, também no campo da educação, é efetuada visando construir uma educação orgânica, no sentido dado pelo sociólogo italiano Antonio Gramsci (1968), ao tratar dos intelectuais e da organização da cultura. Assim, os intelectuais Sem Terra, ou seja, os que participam dos setores de educação do movimento desenvolvem um importante papel na mudança social que pretende o movimento; eles atuam como criadores e difusores de ideias e práticas educacionais, bem como seus organizadores (FERRANTE, 2002 p. 191).

Entendemos que a escola deve ser, de fato, democrática, ou seja, um espaço sociocultural de aprendizagens significativas e de práticas emancipadoras para as comunidades que ali estão inseridas.

Esta corrente da pedagogia progressista defende o ponto de vista de que a principal contribuição da escola para a democratização da sociedade está na difusão da escolarização para todos, colocando a formação cultural e científica nas mãos do povo como instrumento de luta para sua emancipação. Valoriza, assim, a instrução enquanto domínio do saber sistematizado e os meios de ensino, enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos (LIBÂNEO, 1992, p. 127).

A educação capitalista reproduz a sociedade de divisão de classes, mas a escola comprometida com a transformação social pode contribuir para a emancipação do sujeito, libertando o seu pensamento, formando um cidadão

crítico, através de uma metodologia transformadora, condizente com os anseios do sujeito do campo.

Portanto, isso justifica essa pesquisa estar fundamentada nos ideais da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), enquanto didática para a prática docente. A prática pedagógica que devemos exercer é uma prática de resistência.

Por fim, construímos uma sequência didática voltada para o ensino da Geografia, que resultou em um objeto digital de aprendizagem intitulado “O campo e a cidade”. Por meio dele buscamos respeitar as especificidades dos alunos e envolvê-los, enriquecendo a dinâmica da sala de aula, sendo que contribuíram muito com as suas vivências, o que contribuiu na construção da sequência didática de modo que se tornou uma ferramenta digital de aprendizagem a qual abordou o tema voltado para o terceiro ano do ensino fundamental.

A partir disso, este trabalho visa contribuir para a superação de algumas dificuldades pedagógicas presentes nas salas de aula, apoiando a prática de professores de modo a favorecer o desenvolvimento e a autonomia da criança para compreender o mundo que a cerca e para interpretar as situações vivenciadas no cotidiano.

A prática pedagógica, para ser transformadora, depende muito da consciência e do fazer pedagógico, mas encontra resistência do próprio sistema educacional imposto.

2.1 Universo da pesquisa

2.1.1 A origem do Município de Borebi

Sobre a história oficial de Borebi, as mais antigas referências da região são datadas em 1.721, quando passaram a ser divididas as terras delimitadas pelo Rio Paranapanema e pela Cuesta de Botucatu, que servia de ponto de referência para os viajantes que demandavam o sertão.

Essas terras foram inicialmente divididas em sesmarias, doadas pelo Rei D. João VI, nos tempos dos índios. A região de Lençóis originou-se da sesmaria do Porto Felicence Antônio Antunes Cardia, que mais tarde foi desmembrada em fazendas e vendidas para quem dispusessem de condições para desbravá-las. E segue-se o transcurso histórico com o capitão Raymundo de Godoy Moreira,

Major José Inocêncio da Rocha, Dr. Gabriel de Oliveira Rocha, Coronel Virgílio de Oliveira Rocha, entre outros que foram dentre as primeiras famílias que se instalaram na região, abrindo as fazendas, dedicando-se ao plantio do café e cultivo de outros produtos de subsistências. No início do século XX, o café marcava a sua ocupação nas terras do oeste paulista. Nos municípios de Botucatu, São Manoel, Lençóis Paulista e Agudos, floresceu a cultura de café (BOREBI, 29/06/2017, SP).

Na obra *História de Nossa Gente* (CHITTO, 2008), há poucos relatos de acontecimentos da história oficial a respeito da escravidão na região lençoense, principalmente nas fazendas, conforme abaixo.

A escravidão teve origem na própria África, quando os chefes bárbaros faziam dos negros seus escravos, chegando a vendê-los como propriedades. Os compradores passaram a adquiri-los por preços irrisórios, originando o tráfico de escravos. Eles chegavam ao Brasil em navios negreiros, eram vendidos aos senhores de engenho, aos donos de fazendas, passando a trabalhar nas lavouras, sem receber remuneração. Moravam em senzalas ou alojamentos formados por grupos de casas, nas proximidades da casa-grande. Em Lençóis os escravos chegavam trazidos por ricos fazendeiros, “os coronéis”, para trabalhar em vastas propriedades com grandes plantações. Muitas escravas prestavam serviços domésticos junto à Sinhá e sua numerosa família. Alguns proprietários chegaram a ter mais de trinta escravos. Depois da Lei Áurea em 1888, libertos, muitos deles passaram a fazer parte do cotidiano da região (CHITTO, 2008, p. 71).

Na história oficial apresentada pelo autor, o tema escravidão é tratado como algo “normal”, comum para a época. Sabemos que os escravizados eram tratados de forma desumana, constantemente eram açoitados, castigados fisicamente, acorrentados. Mesmo nesse cenário de crueldade, os negros reagiram à escravidão, tentavam manter as suas origens culturais, suas crenças e costumes, desenvolveram a capoeira como forma de resistência, se rebelavam e fugiam formando quilombos.

Ainda sobre o assunto, há também relatos da existência de um Quilombo no Distrito de Botucatu, fato que causava grande preocupação às autoridades da época, que tentavam efetuar a prisão dos escravizados que fugiam.

Em momento algum os escravizados são valorizados ou descritos como pessoas que contribuíram para o desenvolvimento das fazendas de café e dos municípios do interior paulista. Alguns ex-escravos são descritos como pessoas estimadas e ainda assim tiveram seus filhos e maridos comercializados como

mercadoria, como o caso da ex-escrava Laureana da Conceição que foi homenageada com o seu nome numa rua em Lençóis Paulista.

Historicamente, a escravidão permaneceu cerca de 400 anos no país, assim como ocorreu em várias regiões do Brasil, a exploração da mão de obra escrava africana esteve presente nas fazendas de café de Borebi, os negros escravizados foram sendo explorados pela elite.

No passado, Borebi foi distrito de Lençóis e nos compilados dos livros históricos de Alexandre Chitto, sobre a história de Lençóis Paulista: “Borebi passou oficialmente a Distrito de Lençóis pela Lei Nº 1897 de 22 de dezembro de 1922, ficando, assim, incorporado ao nosso município”.

Foi o Cel. Amâncio político local, presidente da Câmara, fez parte do Conselho da Intendência, pertenceu à Guarda Nacional, chegando ao posto de Coronel. Como ardente republicano, liderava a política onde também militava o Padre D. José Magnani, tornando-se a princípio amigo do vigário e depois inimigo. Possuía o Cel. Amâncio uma fazenda num lugar denominado Borebi. [...] mandou edificar uma bonita capela dedicada à Nossa Senhora das Graças, que passou a ser a Padroeira. O lugar desenvolveu-se e Manoel Amâncio é considerado o fundador de Borebi, desde 1898 (CHITTO 2008, p.68-69).

Foi construído um ramal para transportar lenha de Borebi até a estação Cel. Leite.



Figura 1: A inauguração da estação de Borebi
Fonte: Carlos Cornejo (1917).

A estação de Borebi foi inaugurada com o ramal, em 1917, com a supressão do ramal, em 1962, a estação foi desativada.

O nome Borebi, na língua indígena, significa Pouso das Antas.



Figura 2: Borebi no passado

Fonte: José Henrique Bellorio; Folha da Manhã, (1948)

A figura de número 2 é um registro histórico de Borebi e foi publicada pelo extinto jornal Folha da Manhã (Grupo Folha). Na imagem a faixa branca curva que passa pelo limite da área urbana (à direita da foto) era a linha da Sorocabana.

O município de Borebi, criado em 1993. Para a emancipação de onze distritos paulistas foi realizado um plebiscito, no dia 5 de novembro de 1989, surgindo, assim, novos municípios. Quando, em 09 de janeiro de 1990, por lei estadual (nº 6.645/90), o município foi criado.

A Lei nº 6.645 de 09 de Janeiro de 1990

Dispõe sobre alterações no Quadro Territorial Administrativo do Estado

Artigo 2º - Ficam criados os seguintes municípios:

II - Município de Borebi, com sede no distrito de Borebi e com território desse mesmo distrito, do Município de Lençóis Paulista, tendo as seguintes divisas: [...]

Borebi é um pequeno município brasileiro do Estado de São Paulo, localizado a uma latitude 22º34"10" sul e a uma longitude 48º58"16" oeste,

estando a uma altitude de 590 metros. Estando a apenas 10 km da SP 300 (Rodovia Marechal Rondon), o município de Borebi é de fácil acesso e tem grande potência de expansão devido a sua grande área territorial, faz divisa com os municípios de Avaré, Iaras, Lençóis Paulista e Agudos, e está a apenas 44 km de Bauru, sua água é 100% extraída de poços devido ao fácil acesso e que facilitam o tratamento. A figura 3 mostra a localização do município.



Figura 3: Mapa de localização do município de Borebi / SP.
Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu– Maplink (2006).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município estimada em 2016 era de 2.548 habitantes. Possui uma área de 348,116 km².

Em sua obra “Cidades Imaginárias”, o autor José Eli da Veiga aponta que o Brasil é menos urbano do que se calcula. O autor questiona o fato de que em muitos municípios brasileiros, áreas destinadas a lavouras e pastos são decretadas como perímetro urbano, “são inúmeros os casos de população irrisória e ínfima densidade demográfica, mas com altíssimo grau de urbanização” (VEIGA, 2000, p. 66).

Todavia, as dinâmicas econômica, social, política e cultural são, em sua opinião, claramente rurais e demonstra “A necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas

implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar” (VEIGA, 2002, p. 31).

Nesse sentido, o autor afirma que o Brasil rural e suas sedes municipais são apenas cidades imaginárias e nos chama a atenção ao fato de que se classificam como urbana toda e qualquer sede de município, até mesmo as sedes distritais. Veiga defende a necessidade de se diagnosticar e adotar um plano estratégico visando, inclusive, a superação da dicotomia rural-urbana e que “contenha diretrizes, objetivos e metas que favoreçam sinergias entre a agricultura e os setores terciários e secundários das economias locais” (p. 47).

Observamos que o mesmo ocorre no município pesquisado, visto que Borebi é um município pequeno cercado por fazendas, sítios e canaviais, portanto, com características rurais bem presentes. O autor entende que “o desenvolvimento leva à revitalização do ambiente natural e não à urbanização do campo”.

Em Borebi, o café mostrou sua força em termos de expansão, nas regiões próximas aos morros, onde predominava terra roxa. O café foi o elemento organizador e propulsor do desenvolvimento econômico e urbano do antigo Patrimônio de Santa Maria de Borebi. O processo de ocupação fundiária foi direcionado pela empresa agrícola, desprezando a pequena e média propriedade, produzindo uma classe social de grande poder econômico, a Aristocracia do café. Em 08 de agosto de 1.898, nasceu o Patrimônio de Santa Maria de Borebi. A ocupação foi de famílias de imigrantes italianos, espanhóis, portugueses e sírios.

As fazendas de café de Borebi produziam um café de primeira qualidade. Os colonos tinham direito de plantar cereais entre as ruas de café e assim produzir milho para criar galinhas e porcos. Além do café havia a pecuária de leite e de corte.

A crise de 1.929 - 1.930, a maior crise do Mundo Ocidental, arruinou todos os fazendeiros. A II Guerra Mundial ocasionou o golpe definitivo para todos os cafeicultores. O café deixou de ser exportado. Os fazendeiros abandonaram suas fazendas e foram morar nos grandes centros urbanos para aplicar seu dinheiro na indústria ou em transação imobiliária. Era o fim da aristocracia do café.

Os colonos também procuraram os centros industriais para se estabelecerem como operários das fábricas, marcando a mudança econômica da nação (BOREBI, 07/07/2018, SP).

A figura 4 traz a vista aérea de Borebi/SP, município pesquisado.



Figura 4: Vista aérea do Município de Borebi / SP.

Fonte: Borebi/SP (2017).

Ainda sobre a história oficial do município, é interessante saber que a aristocracia do café predominou até a 2ª Guerra Mundial.

Para Marx (1982), a base da economia capitalista é a exploração da força de trabalho. O capitalismo, desde sua origem, é um sistema de exploração da mão de obra, pois, já nessa época, houve a concentração de riquezas nas mãos dos grandes proprietários.

Diante disso, Konder (2009, p.130) confirma o pensamento de Marx, destacando que:

A sociedade capitalista é a sociedade em que a alienação assume, claramente, as características da reficção, com o esmagamento das qualidades humanas e individuais do trabalhador por um mecanismo inumano, que transforma tudo em mercadoria.

Marx critica a economia política capitalista e afirma que dentre as forças produtivas, a força de trabalho é a mais importante considerada por ele como o bem inalienável.

Após apresentarmos o município de Borebi, o passo seguinte será a história do assentamento pesquisado, desde a formação do acampamento até a conquista do assentamento.

2.1.2 O Assentamento “Loiva Lurdes”

A fazenda conhecida como Noiva da Colina pertenceu, no passado, ao poderoso Coronel Leite, rico fazendeiro de café de Borebi. A ocupação dessa fazenda aconteceu no ano de 2006, quando integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) ocuparam as terras consideradas improdutivas reivindicando a área para assentamento de reforma agrária. Sobre o assunto a Constituição Federal assevera:

Art. 184 - Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

A manifestação pacífica dos trabalhadores Sem Terra foi registrada e publicada no Jornal da Cidade (Bauru/SP), conforme a figura 5 abaixo:



Figura 5: Sem terra marchando em ato de protesto a terras improdutivas da região.

Fonte: Santana (2008).

A carta magna garante que acima do direito a propriedade da terra está o dever do cumprimento da sua função social. Na imagem acima pudemos observar os Sem terra marchando em protesto de reivindicação à

desapropriação de terras improdutivas da região de Agudos para fins de reforma agrária.

É na busca de objetivos comuns, participando da luta pela reforma agrária, que o acampado também aprende a compreender que seu cotidiano é dotado da ideia de vida que está em constante movimento, pois no cotidiano de um acampamento, nenhum dia é igual ao outro. E isso pode alterar os sentimentos, a organização e as ações que regem a conduta dos acampados (MACHADO, 2008).

No início, a chegada dos Sem-Terras ao município foi bastante conturbada, sobre a expressão “sem terra” Caldart esclarece que

A expressão “sem terra” indica a categoria social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que não tem terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários da língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, o Sem Terra, mantém a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST (CALDART, 2000 b, p. 142)

Esses sujeitos afirmam ter orgulho de pertencer ao MST, sem ‘Sem Terra’ para eles é uma identidade de trabalhador do campo que luta por seus direitos. Nesse mesmo ano (2008), as famílias montaram acampamento, construindo barracos de lona preta na beira da estrada que dava acesso à fazenda denominada Noiva da Colina que estava sendo pleiteada pelos trabalhadores.

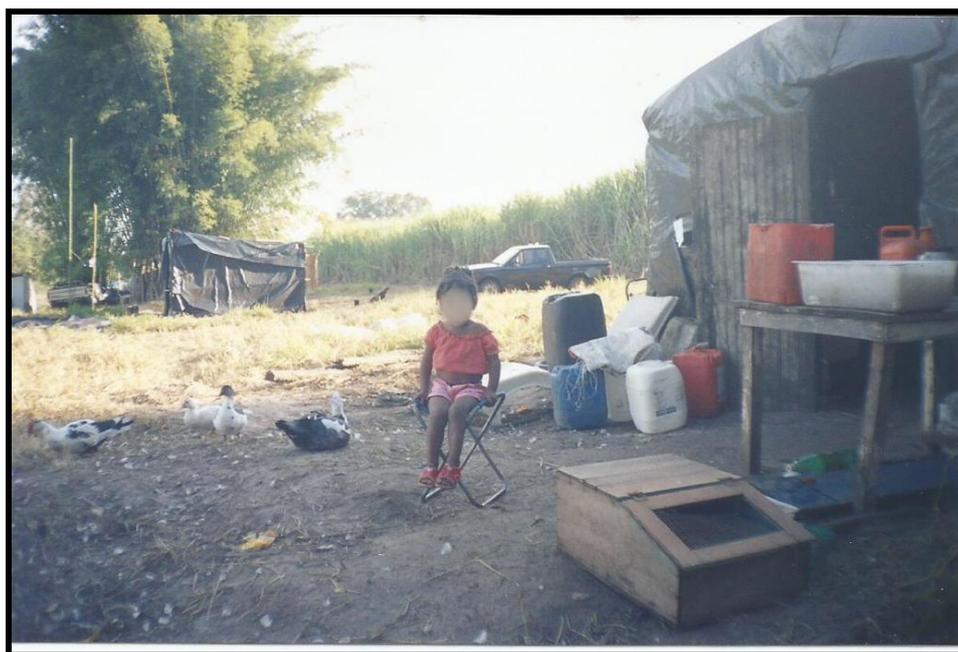


Figura 6: Famílias improvisam moradias no início da ocupação.
Fonte: Acervo pessoal (2008).

As moradias improvisadas são apresentadas nas figura 6 e 7, as famílias constroem os seus barracos próximos uns dos outros para que, apesar da precariedade dessas moradias, possam se unir e garantir a alimentação de todos, em uma cozinha coletiva.

As famílias matricularam as suas crianças na única escola municipal de ensino fundamental. A figura 7 a seguir mostra outros barracos construídos pelas famílias no acampamento no início da ocupação dos Sem-Terra.



Figura 7: Barracos construídos no acampamento pelos trabalhadores Sem-Terra.
Fonte: Acervo pessoal.

No acampamento, os Sem Terra se organizavam para a construção dos barracos, onde improvisavam o fogão para o preparo dos alimentos e providenciavam o armazenamento de água em caixas d'água, tambores e galões para socorrer as necessidades básicas diárias.

Sobre o acampamento, Ferrante (2004, p. 180) explica que:

O acampamento serve de embrião do entrelaçamento de novas formas culturais e sociais de viver legitimadas pelo MST, abrindo caminho para a construção e reconstrução da nova forma de sociabilidade entre os membros acampados que, quanto mais aprofundada, mais mobiliza valores e ações que preservam a humanidade das pessoas.

Foram necessárias manifestações reivindicando transporte escolar para as crianças e melhorias na conservação das estradas que dão acesso à área

urbana, pois, quando chovia, o transporte escolar não trafegava, deixando as crianças sem aula. A vida no acampamento oportuniza uma importante convivência social

[...] a partir dessa intensa convivência social uma série de aprendizados são produzidos, por meio das relações por eles desenvolvidas na construção do universo do qual fazem parte, criam valores e descobrem conceitos capazes de fortalecer a luta pela cidadania e a conquista da reforma agrária. É no bojo desse processo que o acampado aprende a ser valorizado como indivíduo social, pelo fato de ter sido excluído da sociedade capitalista e perversa, por força da elite dominante, seja ela urbana ou rural (MACHADO, 2011, p. 182).

Houve muita luta confrontos e negociações até que todas as crianças pudessem frequentar as aulas. Na figura 8 a seguir mostramos as crianças brincando no acampamento:



Figura 8: Crianças brincando no acampamento, infância de pés descalços.

Fonte: Acervo pessoal.

Na figura acima observamos as crianças brincando próximas às moradias, aquelas que não tinham brinquedos participavam da brincadeira utilizando pequenos pedaços de pau, abrindo “estradas” na areia para os carrinhos dos colegas passarem.

Cerca de dois anos após a chegada dos Sem terra, a fazenda, outrora conhecida por “Noiva da Colina”, foi negociada pelo Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e se tornou o assentamento de reforma agrária “Loiva Lurdes”.

Segundo os integrantes do MST, o nome do assentamento foi escolhido em homenagem a Loiva Lurdes, uma das militantes que fundou a Via Campesina e lutou pela emancipação da mulher gaúcha, morrendo em 2009, vítima de câncer.

Cinquenta famílias integrantes do MST que vieram de várias regiões do estado de SP, na maioria da região de Promissão/SP e Pontal do Paranapanema, moravam embaixo de barracos de lona no acampamento, desprovidas de qualquer tipo de conforto e proteção. Novamente observamos outro importante aprendizado:

Tal aprendizado é a construção de novas relações interpessoais iniciadas quando o acampado passa a conviver com indivíduos de diferentes etnias, com posições políticas diferenciadas, com diferentes religiões e costumes. Esse fato obriga-o também a rever a posição perante a mulher e os filhos. Nesse processo, ele se confronta com a tradição cultural da família rural, fortemente arraigada no seu ser, e inicia uma luta radical no sentido de rever as relações que ele tinha com seus pares, fazendo um grande esforço para adotar uma nova postura perante eles. Necessita para isso inverter valores que sempre sustentaram as relações familiares herdadas dos seus antepassados (MACHADO, 2008).

No cotidiano desse acampamento foi possível conhecermos algumas dessas famílias que passaram a viver de algum modo articuladas entre si, contemplarmos laços de amizade, solidariedade e companheirismo, diante dos desafios enfrentados. Na figura 9 a seguir mostramos uma família moradora do acampamento:



Figura 9: Família de acampados que foram assentados.

Fonte: Acervo pessoal.

Como pudemos observar na imagem acima, a composição dessa família tem como chefe a mãe, progenitora. O mesmo acontece com várias famílias.

A passagem do acampamento para o assentamento é uma grande conquista que passa principalmente pela questão da legalidade.

Tendo passado pela situação de acampados, a maioria desses grupos desenvolveu um tipo de luta organizada e pacífica durante a qual aprenderam e ensinaram dados preciosos para resistência e conquista, uma verdadeira “pedagogia da luta” (WHITAKER, 1993, p.49).

Em 2008 essas famílias conquistaram o assentamento, a cada família foi entregue 15 hectares de terra. Para ter legalidade, esse acordo está documentado através do Contrato de Concessão de Uso (CCU), devendo ser renovado a cada cinco anos consecutivamente.

O principal problema foi a falta de água, pois, inicialmente, as famílias dependiam dos caminhões pipas da prefeitura municipal para o abastecimento das suas caixas d’água. Também havia a dificuldade de aceitação do assentamento por parte dos moradores da cidade, bem como de políticos locais.

Os sem-terra, que sempre obedeceram ao patrão, ao padre e ao coronel, porque isso foi-lhes ensinado como um princípio fundamental, pela família ou no ambiente escolar, nos poucos anos que frequentaram a escola, ao ocuparem uma terra, perdem o medo e o conformismo. Quanto ao medo, vão aos poucos aprendendo a dominá-lo. Em relação ao conformismo, abandonaram-no, passando a lutar contra a realidade miserável na qual vivem (MACHADO, 2011, p.178).

Acreditamos que o preconceito e a visão que se tinha a respeito dos trabalhadores rurais Sem Terra seja fruto de notícias vinculadas pela grande mídia formadora de opinião que, acaba emitindo opiniões ideologicamente comprometidas com os donos do poder.

As dificuldades impostas pelas condições de vida, trabalho e sustento, imprimem nos sujeitos Sem Terra os estigmas da exclusão social. A pesquisadora Caldart (2000) analisa a trajetória histórica do sujeito do campo afirmando que o MST enraíza os sem-terra ao

Chamar a atenção sobre a relação entre passado e futuro, e a riqueza que pode ser contida neste movimento de raiz e projeto, quando se trata de compreender a dinâmica de formação de nossos sujeitos Sem Terra (CALDART, 2000, p. 57-58).

Visto que as desigualdades sociais presentes na história do Brasil, onde os trabalhadores rurais que sempre foram subordinados aos patrões, na maioria, fazendeiros que exploravam a mão de obra dos camponeses que se sujeitavam a trabalhar debaixo de sol ou chuva, pois tinham que prover o sustento da família, além de explorados, eram privados do acesso à educação, cultura e saúde.

A mudança de comportamento em relação ao acesso à educação das crianças e jovens já é uma realidade presente no assentamento. Entretanto, o desejo do MST é que toda a população do campo tenha acesso à educação, inclusive os agricultores que praticamente não tiveram acesso à escola na idade própria ou pouco frequentaram.

Compreendemos que é muito difícil frequentar a escola no período noturno, visto que a rotina de trabalho do camponês começa muito cedo, antes do sol nascer já estão trabalhando nas lavouras e hortas, pois ele tem o compromisso de sustentar a sua família.

Na figura 10 abaixo apresentamos o casarão sede da fazenda, que hoje é conhecido como *packing house*, ou seja, o local onde são realizados o processamento e a embalagem da produção orgânica.



Figura 10: Casarão que pertenceu ao Coronel Leite, hoje é o *packing house* (casa de processamento e de embalagem da produção orgânica) do assentamento de reforma agrária.
Fonte: Acervo pessoal.

No assentamento, os pais trabalham com a agricultura familiar, mostrando que, nesse caso, a terra cumpre sua função social, pois retiram dela o seu sustento.

Através da Associação de Agricultores, os assentados puderam acessar verbas de programas destinados ao trabalhador do campo. Iniciaram a produção de alimentos orgânicos e, hoje, se orgulham de terem conquistado o selo de produtores de alimentos orgânicos. No entanto, foi necessário aderir projetos que incluem a formação e a capacitação dos agricultores e seus familiares, buscando aperfeiçoar os conhecimentos desde a escolha de sementes na plantação das mudas até a entrega final para o consumidor da área urbana.

Sabemos que o ideal é que haja uma relação de complementaridade entre o trabalho do campo e o trabalho da cidade, visto que o campo produz os alimentos para alimentar a cidade e este depende dos equipamentos, máquinas agrícolas e insumos fabricados na cidade para auxiliar as atividades

do trabalhador do campo, contribuindo, assim, para uma melhor produção de alimentos.

A Figura 11 retrata as atividades desenvolvidas e os tipos de alimentos que são produzidos no assentamento.



Figura 11: Produção orgânica da agricultura familiar.
Fonte: Acervo pessoal.

Como podemos observar, a Figura 8 mostra a produção agrícola bem diversificada da agricultura familiar; são produzidos uma grande variedade de alimentos: mel, feijão, milho, leite e derivados, morango, diversas hortaliças (verduras, legumes e raízes). Isso foi possível devido ao fato de os trabalhadores terem se organizado e formado uma associação de agricultores.

Através dessa organização, conseguiram o acesso a projetos e cursos de técnicas de produção agrícola.

As famílias também participaram de cursos de formação de apicultores como uma das alternativas de atividade econômica e, também, considerada ecologicamente correta como mostramos na figura 12:



Figura 12: Produção agrícola - Assentamento de reforma agrária “Loiva Lurdes” - Borebi / SP.
Fonte: Acervo pessoal.

Conforme mostrado na figura de número 9, algumas atividades requerem o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). No caso da apicultura, os assentados participaram de curso de formação onde aprenderam técnicas para o manejo e a criação de abelhas silvestres de forma produtiva, segura e sustentável. Também aprenderam a conhecer a biologia, as instalações apropriadas para o apiário, os princípios de manejo das abelhas, bem como compreenderam os sistemas de produção apícola, visando a uma exploração racional da apicultura como negócio sustentável.

A figura 13 a seguir mostra que a criação de animais é parte importante na diversificação das atividades produtivas dos assentados da reforma agrária.



Figura 13: Produção agrícola - Assentamento de reforma agrária “Loiva Lurdes” - Borebi / SP.
Fonte: Acervo pessoal.

A figura de número 13 mostra a criação de animais: gado de leite, cabras, galinhas caipiras, ovos, queijo e derivados do leite. Essa atividade diversificada garante a produção de alimentos e o sustento das famílias. A comercialização do excedente traz benefícios econômicos às famílias.

No desenvolvimento da pecuária, atividade ligada à criação de gado e outros animais como as cabras, aprimoraram os conhecimentos que já tinham através de técnicas de inseminação, ordenhas e na produção de derivados do leite.

É relevante dizer que, durante os dois anos em que moramos no assentamento pesquisado, tivemos contato diário com os membros dessa comunidade. Essa realidade vivenciada nos motivou na proposição deste trabalho e o fruto disso construiu-se junto aos alunos, professores, comunidade e sequência didática, como objeto de aprendizagem.

No contato frequente com a comunidade assentada foi possível observar que as crianças tinham intensa curiosidade acerca dos conhecimentos naturais e do trabalho agrícola dos pais. O modo de vida adquirido no convívio com sua família e as diferentes aprendizagens presentes no cotidiano podem favorecer a prática pedagógica do professor que trabalha com as crianças da área rural.

Outra questão importante que consideramos na elaboração deste trabalho é o fato de que quando conquistam a terra, os Sem-Terra saem do acampamento para irem morar no assentamento, o que passa, basicamente, também pela questão da legalidade. Para os assentados, uma educação voltada para os alunos do campo seria a garantia de ampliação das possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar. Na figura 14 a seguir apresentamos um lote no assentamento de reforma agrária.



Figura 14: Lote Recanto Natureza - Assentamento de reforma agrária “Loiva Lurdes” - Borebi / SP.

Fonte: Acervo pessoal.

Na figura 14 apresentamos a foto de um lote. São 15 hectares de terra, onde a família assentada vive da pecuária e da produção agrícola. Para melhor manejo com a terra, integrantes da família fizeram o curso técnico em agroecologia oferecido pelo Instituto Técnico de Ensino e Pesquisa em Agroecologia Laudenor de Souza, localizada no município de Itapeva/SP, uma parceria entre o MST, a Universidade Estadual de Campinas e o Colégio Técnico de Campinas.

A família moradora do referido lote tem se destacado pela excelente produção de alimentos e atribuem os bons resultados aos conhecimentos adquiridos nesse curso. Aprenderam a ter cuidados especiais com o solo, fazer a análise, o preparo para o plantio, a prevenção e combate às pragas na lavoura e o trabalho com a produção de alimentos orgânicos, ou seja, livres de agrotóxicos, antibióticos e hormônios.

2.1.3 A Escola Pesquisada

A preocupação com a educação sempre esteve presente nas reuniões do assentamento. O Artigo 2º das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, em seu Parágrafo Único, esclarece a concepção de educação que almejam os sujeitos do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

De acordo com a família, hoje, o preconceito, arraigado indevidamente na sociedade, tem diminuído. Alguns pais de alunos e produtores rurais relatam que já conseguem comercializar os seus produtos na cidade. Entretanto, ainda está longe de ser o desejado.

[...] durante os primeiros períodos de luta, os sem-terra tinham como prioridade a conquista da terra, mas logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta: a educação (MORISSAWA 2001, p. 239).

O ideal seria ter uma escola no/do campo, no próprio assentamento. Como isso não ocorre, as crianças estão regularmente matriculadas na única escola do município de Borebi-SP. O transporte escolar é de inteira responsabilidade da prefeitura municipal e está disponível nos turnos da manhã e da tarde para os alunos do Ensino Fundamental, e da noite, atendendo alunos do Ensino Médio. Esse transporte é realizado por frota própria da prefeitura municipal e por transporte terceirizado. É relevante dizer que algumas crianças moradoras de áreas distantes da escola precisam sair muito cedo de casa para chegar à escola antes do início das aulas, conforme diz a aluna quando perguntada a que horas ela acorda para ir à escola:

Aluna A: *Eu acordo de madrugada porque eu saio muito cedo de casa. Quando chove é muito ruim, o ônibus encalha... Quando chove muito ele nem vem. Eu chego em casa à noite, às vezes já está escuro.*

A EMEF “Prof.^a Iracema Leite e Silva”, situada no município de Borebi / SP, atende a alunos do Ensino Fundamental no período da manhã e tarde. Já, no período noturno, compartilha o prédio com uma escola estadual que atende alunos do Ensino Médio. A fachada da escola é mostrada na figura 15.

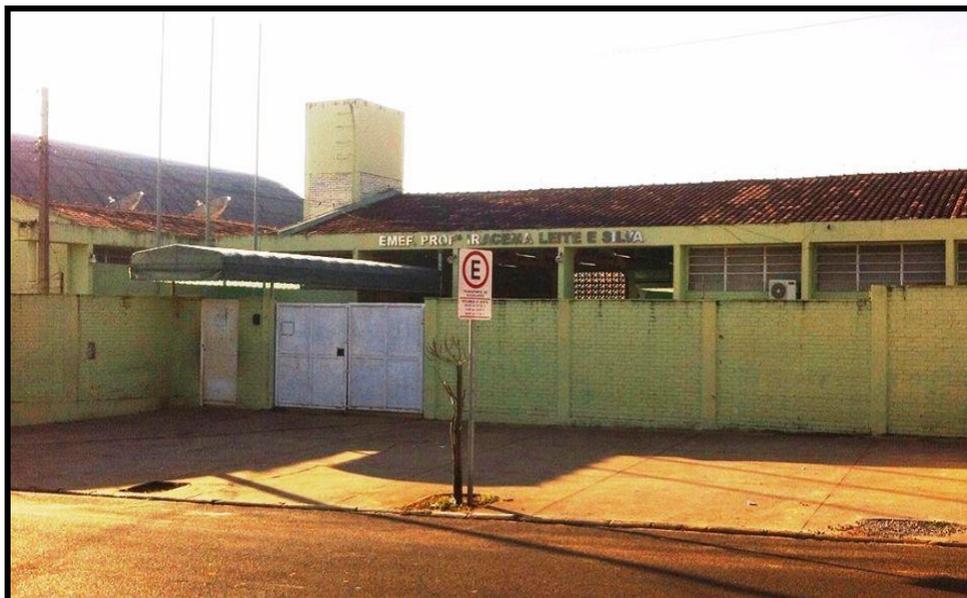


Figura 15: Vista da fachada da EMEF “Prof.ª Iracema Leite e Silva”.
Fonte: Acervo da escola.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 6,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como mostra a figura 16:

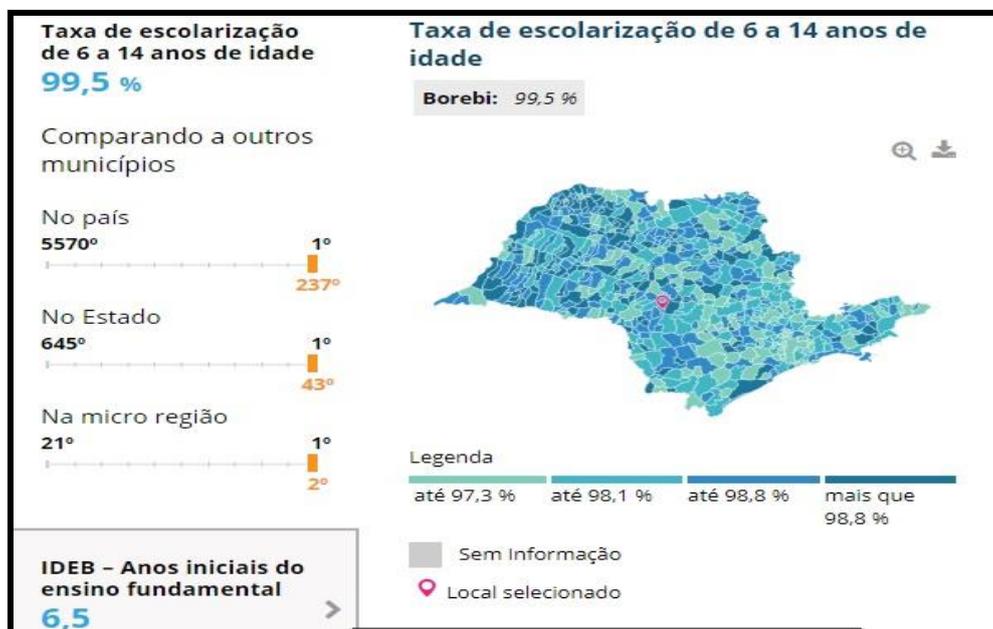


Figura 16: Taxa de escolarização de alunos de 6 a 14 anos de idade.
Fonte: Brasil (2017).

Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava essa cidade na posição 170 de 645. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 585 de 645. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 99,5 em 2010, como mostra a figura 17.

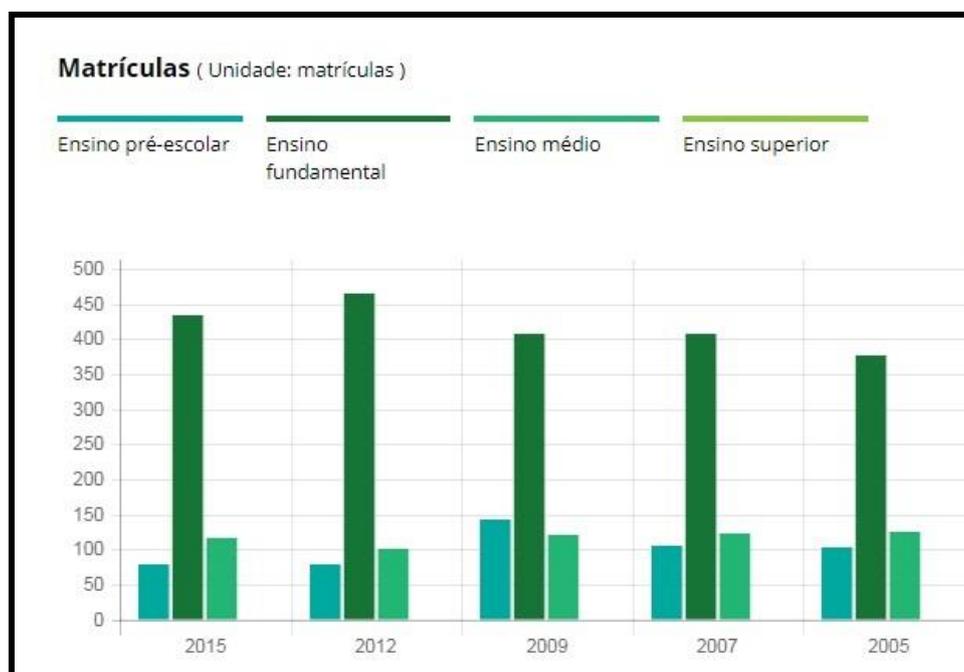


Figura 17: Matrículas no Ensino pré-escolar, Ensino fundamental e Ensino Médio.
Fonte: Brasil (2017).

Isso posicionava o município na posição 43 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 237 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

No que tange a questão de infraestrutura da escola, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a instituição escolar se enquadra ao cenário nacional entre aquelas cujas dependências da escola não são acessíveis aos portadores de deficiências físicas e que também não possuem sala de atendimento especial. Além disso, não possui biblioteca, nem auditório, nem laboratório de ciências, nem parque infantil. Porém, a escola possui sala de leitura, laboratório de informática com acesso à internet banda larga, pátio coberto e área verde.

Quanto à formação da equipe docente, entrevistamos seis professores do Ensino Fundamental com perguntas direcionadas para uma análise descritiva do perfil profissional, formação inicial e continuada, jornada de

trabalho semanal e tempo de serviço. Com base nas respostas, apresentamos a tabela 1 a seguir:

Prof.	Graduação	Dados do curso			Pós-graduação	Dados do curso	
		Duração do curso	Ano de conclusão	Instituição formadora		Duração do curso	Ano de conclusão
Prof. A	Pedagogia	4 anos	2014	UNIDERP	Psicopedagogia	2 anos e 6 meses	2017
Prof. B	Pedagogia	4 anos	2003	IMES	Educação especial e inclusiva	2 anos	2011
Prof. C	Matemática	5 anos	2002	UNIP	Especialização em matemática	360 horas	2006
Prof. D	Psicologia	8 anos	2001	USC	Alfabetização e letramento	1 ano	2012
Prof. E	Pedagogia	4 anos	2009	FAAG	Ética, valores e cidadania na escola	2 anos	2013
Prof. F	Ed. Física	3 anos	1989	UNESP			

Tabela 1: Formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental.
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com base nos dados da pesquisa, podemos afirmar que os professores entrevistados têm qualificação profissional e a maioria possui pós-graduação.

Os professores dessa escola são profissionais bastante experientes, a maioria possui mais de 15 anos de exercício do magistério. Quanto à jornada de trabalho, os professores participantes da pesquisa trabalham dois turnos, sendo um em Borebi e o outro, em outros municípios.

Atualmente, a escola está passando por uma reforma e ampliação, algumas melhorias já podem ser observadas no prédio escolar: pintura do prédio, reforma de banheiros dos alunos, construção de banheiros masculinos e femininos para deficientes físicos, instalação de caixa d'água com escadas e grades de proteção, troca de telhas, reforma e colocação de grades nas rampas, reforma na rede elétrica, colocação de canaletas para escoamento de águas pluviais entre outras.

Tais melhorias podem ser observadas na figura 18 que mostra a fachada da escola.



Figura 18: Vista da fachada da EMEF “Prof.ª Iracema Leite e Silva”, depois da reforma.
Fonte: Acervo pessoal.

Nessa instituição escolar são matriculados 379 alunos, sendo que 85 alunos do ensino fundamental são provenientes da zona rural, sendo: 34 alunos advindos do assentamento, 02 de um acampamento e 49 alunos que moram em sítios e fazendas, conforme demonstrado na figura 19.

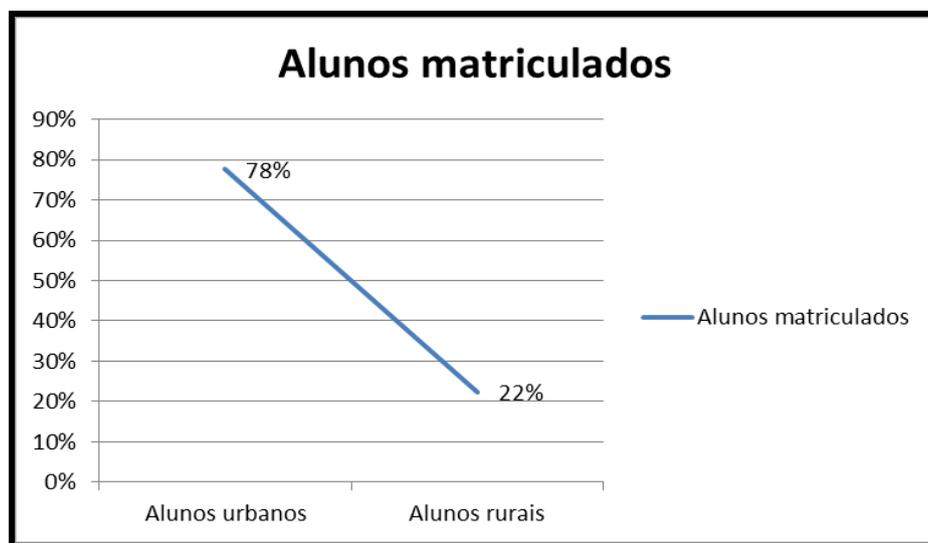


Figura 19: Gráfico do número de alunos moradores da área rural.
Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo informações fornecidas pela diretora da escola, alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental frequentam o projeto social intitulado

“Projeto espaço Amigo”, no contra turno, onde são oferecidas atividades de teatro, dança, informática, banda marcial e inglês. Na escola, liderança e trabalho em equipe devem estar diretamente ligados. Saviani esclarece que:

Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fim) (SAVIANI 1991, p.208).

Entre os principais problemas observados, podemos dizer que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não foi disponibilizado. Segundo a diretora da instituição uma equipe foi contratada para auxiliar na elaboração, está sendo revisto e somente quando for aprovado pela diretoria da educação, estará disponível.

Segundo Vasconcellos (2006, p. 169), Projeto Político Pedagógico é:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Consideramos que o PPP é uma importante ferramenta de apoio porque auxilia no planejamento gestor e pedagógico. Portanto, em toda escola comprometida com a formação de cidadãos conscientes, atuantes e participativos, a construção do PPP é de suma importância.

[...] a primeira ação que [...] parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto político-pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja seu objetivo político pedagógico (VEIGA, 1996, p. 157).

O PPP é a identidade da escola e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,1996), o referencial para quaisquer

instituições de ensino. Gestores, professores, funcionários, alunos e membros do Conselho Escolar e da comunidade devem participar da construção ou reelaboração do PPP, definindo qual a missão, visão e valores para determinada comunidade, além de dados sobre a aprendizagem, a importante relação com as famílias, os recursos didáticos, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação que nortearão o trabalho pedagógico e as tomadas de decisões que devem ser coletivas. Veiga (2002, p. 13-14) descreve que:

O Projeto Político Pedagógico é chamado de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão como membro ativo e transformador da sociedade em que vive e, pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais.

Portanto, a construção coletiva do PPP, incluindo a clientela do campo, é muito importante para toda e qualquer instituição de ensino, pois nele será definida a missão, visão e valores, ou seja, a identidade da escola. Assim, será possível indicar caminhos e propostas, nortecendo a ação pedagógica para ensinar com qualidade.

Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica de acordo com o Artigo 12º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I** - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II** - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III** - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV** - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V** - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI** - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII** - Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)(BRASIL, 1996).

Esperamos que o PPP seja um documento acessível, eficiente e atualizado com as reais necessidades da comunidade escolar, inclusive dos camponeses. É preciso ampliar o leque de ação da educação através de práticas transformadoras, pois a teoria em si:

[...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

O PPP não deve ser visto como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal, pela LDB. Conforme Gadotti (2000, p. 21):

[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político, O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

A escola que tem compromisso com a comunidade escolar e tem o compromisso de oferecer educação de qualidade para seus alunos, planeja o seu PPP de forma participativa e democrática. Parceria indissociável entre a escola e a comunidade escolar.

2.2 O desenvolvimento do objeto de aprendizagem

Traduzir Marx, Vygotsky e Saviani para uma ação pedagógica é realmente uma tarefa muito difícil e Gasparin (2005), em sua obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, fez isso interpretando os cinco passos propostos pela Pedagogia Histórico - Crítica (PHC), apresentados por Saviani (2008), traduzindo-os para uma didática em sala de aula.

Portanto, o aporte teórico que embasou esta pesquisa, fundamentou-se na PHC e Uma Didática da Pedagogia Histórico-Crítica para a construção do produto/objeto de aprendizagem.

Contextualizar o ensino de Geografia sobre o campo e a cidade, refletir sobre a agricultura familiar, ter a prática social como ponto de partida e de chegada, assumir o desafio de incluir os alunos do campo nessa proposta é o ponto fundamental desta pesquisa, visto que, historicamente, no Brasil, o sujeito do campo tem sido deixados às margens da sociedade.

Precisamos saber como, o quê e de que forma vamos ensinar. Para o estudo adequado da Geografia, precisamos trabalhar partindo da vivência pessoal aos conceitos específicos dessa disciplina, pois eles não podem ser trabalhados superficialmente como uma mera descrição, como está proposta e abordada na maioria dos livros didáticos e, principalmente, no currículo oficial do Estado de São Paulo. Aliás, esses não devem ser utilizados como manuais. A Geografia também passa por transformações ao longo do tempo.

A sociedade se transforma através da História e a Geografia também, portanto, sugerimos relacionar os conteúdos de Geografia com as diversas áreas do conhecimento, contextualizá-los com a História utilizando diversos recursos como a história oral com o uso de fotografias, registros e observações sobre a comunidade onde o aluno está inserido.

Destacar o modo de vida local, os hábitos do cotidiano, a rotina de trabalho da família. Outra ação interessante é propor uma pesquisa voltada para a relação de trabalho entre o campo e a cidade.

O aluno precisa ter acesso ao conjunto de conhecimentos necessários para a formação da cidadania.

Todo ensino tem uma intencionalidade, isso é fato. Nesse sentido, este trabalho pretende comprometer a equipe pedagógica e pontuar as especificidades do educando do campo, buscando relacionar o conteúdo de Geografia, o histórico da educação do campo e as possíveis contribuições das famílias na escolarização dos alunos.

Como sabemos que as famílias assentadas tiram da terra o seu sustento e, portanto, dão a ela o devido valor, elaboramos um material didático pedagógico, em forma de um objeto digital de aprendizagem intitulado “O campo, suas principais características e contribuições”. Tal material foi elaborado para alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental I.

Os resultados alcançados, assim como as críticas construtivas feitas, demonstram o desejo dos pais de ter um país de todos e para todos, com igualdade de oportunidade para todas as crianças. Os pais, moradores do assentamento, demonstram pertencer a uma comunidade participativa, consciente dos seus direitos e deveres, bem como da importância da função social da terra e da escolarização dos seus filhos. Eles reconhecem que o processo escolar é de suma importância para a formação dos seus filhos e, de

certa forma, depositam na escola os seus anseios para um futuro mais digno para suas crianças, jovens e adultos.

Sabendo da importância do ensino contextualizado e da autonomia que a aquisição dos saberes escolares desenvolve nos sujeitos, buscamos contextualizar as aprendizagens dos alunos do campo e da cidade propondo a construção coletiva desse material em mídia digital, cuja função mais ampla é ajudar o aluno a aprender melhor e apoiar a prática de ensino do professor que trabalha diretamente com alunos do campo.

Quando o professor estabelece uma igualdade na prática pedagógica, mascara a desigualdade social existente.

Nesse contexto, e como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, em nível de Mestrado Profissional, esta pesquisa desenvolveu um material didático em mídia digital intitulado “O Campo, Suas Principais Características e Contribuições”, com o sentido de subsidiar o trabalho dos docentes que atuam nas escolas que recebem alunos do campo. O material didático em mídia digital aborda o seguinte tema: o campo e a cidade.

3 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p.55).

Nesta seção da dissertação daremos maiores esclarecimentos sobre a questão da educação como emancipação do sujeito. Tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como base para a compreensão do desenvolvimento do pensamento de Saviani.

3.1 A educação como emancipação do sujeito

Ao refletirmos sobre o tema educação, nos surge a seguinte pergunta: Como surgiu a educação?

Sabemos que a Pedagogia Histórico-Crítica considera o homem um ser de natureza social e tudo o que tem de humano é resultado do desenvolvimento das interações sociais ao longo da sua vida em sociedade.

Saviani esclarece que a educação coincide com a origem do homem, a partir do momento que o homem surge no universo, também surge a educação, diferentemente dos animais, o homem não tem a sua existência garantida pela natureza, por isso ele precisa produzir constantemente a sua existência modificando a natureza, adaptando-a a si mediante as suas necessidades, esse ato é o que chamamos de trabalho.

Portanto, o aprendizado das formas de sua própria produção é, nesse sentido, a educação que coincide o próprio processo da existência com a própria vida.

Segundo o autor, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, em sua obra Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani defende a qualidade da escola pública a partir da transmissão dos conhecimentos sistematizados.

É possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica implica na identificação das formas mais desenvolvidas em que se

expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

A conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como, as tendências de sua transformação.

Saviani (1992), sobre a natureza e a especificidade da educação: “sabe-se que a educação é um fenômeno próprio do ser humano, assim sendo, a compreensão da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Portanto, se a educação é uma especificidade humana, o que nos difere dos demais animais é o conceito de trabalho que é a atividade consciente do ser humano que o capacita a transformar a natureza para suprir as suas necessidades.

A cada necessidade suprida surgem novas necessidades que exigem uma complexidade psíquica cada vez maior, portanto, o trabalho provoca modificação, transformações na natureza externa e, ao mesmo tempo, na natureza interna do homem.

Saviani propõe, através da Pedagogia Histórico-Crítica, um método de trabalho inovador que visa estimular a iniciativa e a atividade de trabalho do professor, em que este tem um papel dinâmico em sala de aula, considera-se o interesse dos alunos no trabalho que é desenvolvido, favorece o diálogo dos alunos com o professor, bem como, o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Considera-se o ritmo de aprendizagem diferenciada e o desenvolvimento psicológico dando ênfase na sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos.

Em sua obra Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classes na Educação Escolar, Saviani afirma que a superação da sociedade burguesa se dá por meio da luta permanente e pela socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Sabemos que, historicamente, a forma mais desenvolvida de educação é a educação escolar. Lembrando que a educação fora da escola não está imune à internalização da ideologia dominante.

Os defensores da Pedagogia Histórico-Crítica estabelecem conexão entre educação e sociedade. Saviani (1999) afirma que “a educação transforma de modo indireto e imediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. É necessário possibilitar ao aluno a compreensão teórica, pois o ensino escolar produz desenvolvimento e superação.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SAVIANI, 1999, p.82).

Entende-se, desse modo, que a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza o conhecimento acumulado pela humanidade, o conhecimento adquirido na escola, a socialização do saber sistematizado e a concepção do trabalho educativo como uma produção material. O conhecimento é concebido como produzido e acumulado historicamente.

3.2 A educação escolar como processo de transformação

A obra de Saviani nos ajuda a compreender de uma forma mais aprofundada a relação entre marxismo e educação, mais especificamente entre a pedagogia socialista e a teoria marxista.

As várias acepções de socialismo surgiram da mobilização das classes trabalhadoras buscando o controle do processo produtivo. Segundo Saviani, Engels diferenciou socialismo utópico de socialismo científico:

O socialismo utópico criticava o modo de produção capitalista existente e suas consequências, mas não conseguia explicá-lo nem podia, portanto, destruí-lo ideologicamente; nada mais lhe restava senão repudiá-lo, pura e simplesmente, como mau (ENGELS, 1977, p. 43).

A educação vem passando por várias transformações políticas, econômicas e sociais ao longo da história. Esses fatores fazem com que essas

transformações influenciem diretamente o cenário educacional brasileiro, pois as necessidades da sociedade são amparadas por políticas educacionais e se transformam em normas a serem cumpridas pelas escolas.

É necessário compreender que a educação foi transformada em estratégia de dominação e que são as teorias da educação que direcionam a prática educativa a posicionar-se criticamente em relação às formas de educação adotadas pelos governos que visam à manutenção das classes dominantes no poder como afirma Manacorda (2002): as antigas divisões horizontais classistas entre quem se educa para 'o dizer e o fazer as coisas da cidade' e que se prepara para o trabalho produtivo subordinado.

A sociedade tornou-se mais complexa em função de uma rígida divisão de classes, estabelecendo-se uma hierarquia de riqueza e poder. Segundo Aranha (2006), “destinava-se um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos nobres e altos funcionários”. A educação formal foi direcionada para a elite do país, já que para o povo camponês a educação não era considerada necessária, pois, para as atividades laborais não eram exigidos conhecimentos além daqueles adquiridos na vida cotidiana. Como explica Saviani:

As mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente (SAVIANI, 1991, p. 3).

Sabemos que, com o passar do tempo, houve um aumento de procura à instrução e à escolarização, apesar disso, apenas aqueles sujeitos pertencentes à classe dominante chegavam aos níveis de escolaridade superiores.

Dentre os principais aspectos da educação brasileira, a evolução do ensino brasileiro, em seu modelo formal, respondeu a determinações de ordem econômica, social e política. Restou aos filhos dos trabalhadores rurais a escolarização voltada para a profissionalização de mão de obra para as indústrias nascentes nos centros urbanos.

Saviani (2008), em sua obra “Escola e Democracia”, aborda o significado das teorias da educação. Segundo o autor, na década de 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias, na América Latina, estavam nas condições de semianalfabetismo, sem falar que existia um grande contingente de crianças

com idade escolar que nem estariam inseridas no contexto escolar, sendo, de alguma forma, marginalizadas, ou seja, excluídas do processo de ensino-aprendizagem formal.

Para explicar os fatores dessa marginalização/exclusão, Saviani (2008) destaca a existência de dois grupos de teorias educacionais.

O primeiro grupo, composto pelas teorias não críticas, que entende a Educação como sendo uma forma de equalização da sociedade, sobressaltando a marginalização social. Essa teoria entende que a sociedade é essencialmente harmoniosa e que, dessa forma, a marginalização é um fato acidental da sociedade de forma individual que pode ser uma distorção a ser corrigida pela educação. As “teorias não críticas” não reconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo.

Já o segundo grupo é composto pelas teorias críticas da educação. Elas entendem a Educação como um real fator de marginalização. Essas teorias entendem que a sociedade é identificada por divisão de classes e que as relações entre os indivíduos estão baseadas nas condições de poder aquisitivo. A marginalização é entendida como parte inerente à própria sociedade, justamente porque a classe dominante tem maior acesso aos resultados de produção social, reforçando a condição da outra classe como marginalizada.

As “teorias crítico-reprodutivistas” desenvolvem invariavelmente a conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela está inserida.

Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2008, p.13).

Uma das teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram um maior nível de elaboração foi a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica que está desenvolvida na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de Bourdieu; Passeron (1975). A obra é constituída de dois livros. No livro I, “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica”, a teoria é sistematizada num corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema analítico-dedutivo. O livro II expõe os resultados de uma pesquisa empírica levada a cabo pelos autores no sistema

escolar francês em um de seus segmentos, qual seja a Faculdade de Letras (SAVIANI, 2008, p.14).

Os autores têm como início que toda a sociedade se organiza com a divisão social através de classes econômicas. A ideia central é que as classes têm sua força simbolizada no poderio econômico e material e essa ideia é fortalecida e ressaltada.

De fato, à luz da teoria da violência simbólica, a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível (SAVIANI, 2008, p.17).

Analisando a reprodução das condições de produção que estão relacionadas à reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, “Althusser é levado a distinguir no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)” (Saviani, 2008, p. 18). A marginalidade está entranhada no meio da sociedade capitalista, pois os trabalhadores são preparados pelo AIE escolar para garantir essa distinção social e manter a sociedade com essas barreiras econômico-sociais. No entanto, a descrição do funcionamento do AIE escolar, a luta de classes, praticamente é diluída, tal a importância que denominamos de dominação burguesa.

[...] peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamente a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável, útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto à Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (SAVIANI, 2008, p.20).

Os autores entendem e identificam a diferenciação social, mas não colocam a escola como sendo um dos locais onde ocorrem essas diferenças sociais. A escola precisa ser vista como um espaço político-pedagógico que tem o dever de oportunizar ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa (SAVIANI, 2008, p. 22).

Como se viu, as teorias crítico-reprodutivas, na verdade, não contêm uma proposta pedagógica.

Essas propostas destinam-se em explicar o mecanismo de funcionamento da escola da forma em que ela está constituída. Em outras palavras, o caráter reprodutivista, essas teorias encaram que a escola não poderia ser diferente do que é. Destinam-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara os seus determinantes materiais.

A marginalidade nessas teorias não críticas tenta resolver o problema da marginalidade através da escola, mas nunca obtendo o sucesso, as teorias crítico-reprodutivas já explicam as razões pelos insucessos.

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso (SAVIANI, 2008, p.24).

Vamos desconsiderar o voluntariado, o idealismo e vamos considerar a concepção crítico-reprodutivista na qual a sociedade de produção capitalista é dividida em classes opostas e, dessa forma, tem conflitos de interesse característicos da sociedade. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. Saviani (2008, p.25) diz que “[...] a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.”

Encarar a luta contra a marginalidade através da escola significa escalar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Atualmente, vivemos em uma realidade escolar formada por uma estrutura que preconiza uma hierarquização na relação aluno-professor, escola cercada de muros e grades, que acaba promovendo um doutrinamento dos alunos, embasando-se em práticas arcaicas.

E quando alguns educadores procuram exercer suas funções na escola de forma diferenciada, promovendo uma educação em que eles exerçam o papel de mediador, acabam sendo excluídos ou tratados de forma diferenciada, sofrendo com práticas abusivas de gestores não democráticos ou mesmo de colegas que julgam sua fé em uma educação crítica, voltada para a reflexão e para o pensar.

Para Marx (apud MANACORDA, 1991), a educação deve ser enxergada como um instrumento para a transformação da realidade social e não uma educação voltada para a reprodução dos valores do capital. No entanto, na realidade pesquisada, é difícil identificar uma proposta pedagógica comprometida com a transformação social dessa realidade.

Em suas considerações, Manacorda (1991, p.95) reafirma essas afirmações acerca da educação burguesa:

[...] sua concepção de ensino tecnológico – “teórico e prático”, como tinha esclarecido em 1866, aos delegados do I Congresso da Internacional – exprime a exigência de fazer adquirir conhecimento de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, trabalhar – conforme a natureza - com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês de “pluriprofissionalidade”, Marx opõe a ideia de “onilateralidade”, do homem completo que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado.

Então, se tamanha é a importância da educação para a transformação da realidade, conseqüentemente, há a necessidade de superação da dicotomia pedagógica presente na educação das escolas brasileiras, no que tange a diferenciação da formação do sujeito destinado ao trabalho braçal e àqueles destinados ao trabalho intelectual. O trabalho braçal caberá aos sujeitos provenientes da classe menos favorecida, enquanto o trabalho intelectual aos que são oriundos da elite.

O que observamos hoje é um grande desestímulo para profissionais da educação, pois à medida que buscam o caráter transformador da educação

são tolhidos pelo sistema por avaliações obrigatórias que não medem o conhecimento construído pelos alunos, metodologias de sistemas apostilados que impedem as possibilidades de tornar o ensino significativo.

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 2003, p.19).

Podemos observar, diante desse exposto, que os sistemas de avaliações aplicados atualmente pelos órgãos responsáveis são falhos e não colaboram para a construção do conhecimento do aluno.

Assim, muitos dos professores que procuram desenvolver seu trabalho de forma diferenciada são tolhidos pelo sistema e acabam sendo obrigados a replicar aquilo que não acreditam, mas que é preconizado por gestores e pelo sistema governamental. Outros educadores, entretanto, adoecem mentalmente e fisicamente, sendo levados a exercer funções diferentes daquelas as quais dedicaram anos de sua vida. Observamos que a profissão do professor é considerada como uma das mais estressantes.

O campo da educação tem evidenciado um crescimento preocupante quanto ao número de agravos relacionados à saúde dos professores (CRUZ; LEMOS, 2005), com prejuízos que afetam tanto a saúde física como a psicológica, comprometendo a capacidade de trabalho (REIS et al., 2006).

É de se pensar que ainda existem profissionais que acreditam em seu papel de educador transformador da realidade e lutam arduamente contra todas as mazelas presentes no âmbito escolar, sendo fortalecidos por colegas, professores e pela leitura crítica de mundo, oportunizando que se mantenham alimentados e atualizados diante de tantas adversidades. Eles têm a certeza de que estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, em que todos possam ter acesso às informações, aos recursos tecnológicos, à cultura e aos saberes historicamente acumulados. A prática pedagógica para ser transformadora depende muito mais da consciência e do fazer pedagógico do professor do que do próprio sistema educacional imposto.

Acreditamos que um ensino de qualidade deve se dar pela igualdade de oportunidades, não como uma luta diária, mas sim como um direito adquirido de forma democrática, cujo ensino esteja voltado para a transformação do sujeito. Por sua vez, Saviani (1992, p.17) esclarece que “[...] o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Diante da exclusão social existente, os espaços escolares devem ser democráticos, deixando para trás a individualidade e a segregação. Os alunos “Sem Terra” devem ser tratados de forma igualitária e respeitados em suas diversidades, capacidades e desenvolvimento individuais. No entanto, se não tiver a educação enquanto projeto de sociedade não tem sentido algum.

A expressão “sem-terra” indica a categoria social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, o Sem-Terra mantém a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST (CALDART, 2000, p.142).

Cabe ao educador acreditar no potencial dos alunos e adotar uma postura de mediação às relações estabelecidas, identificando aqueles que demonstram baixa autoestima, planejar e colaborar através de práticas pedagógicas que sejam significativas para eles, para que se percebam capazes de desenvolver-se dentro de suas potencialidades.

Assim, mais do que um mero transmissor de conteúdos, o papel do professor estará atrelado a abrir caminhos e mediar a aprendizagem. Com isso, os educandos são valorizados e as relações entre os membros da turma e seus conhecimentos são internalizadas.

Muitas escolas não se encontram preparadas para essa proposta pedagógica e nova postura do educador. Para que isso ocorra, de fato, é essencial que oportunizem a interação entre alunos de diferentes turmas, e estes possam construir seus conhecimentos, uma escola que tenha espaços amplos e que permita que os alunos possam gerir o seu aprendizado independente da série ou ano em que se encontram.

Dessa forma, os alunos se veem como sujeitos responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento, sentindo-se valorizados e

respeitando a coletividade. É fundamental que o aluno seja atuante em todos os aspectos da organização da escola participando dos processos decisórios na instituição.

3.3 A contribuição da educação escolar para a emancipação do sujeito: da gestão à sala de aula

Ao pensarmos sobre a escola, é necessário entendermos que esta não está dissociada da família e nem da comunidade em que se insere. Portanto, é urgente a reconstrução da relação família-escola que, através de uma gestão democrática que estabeleça estreito vínculo com os familiares, pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários, tornando-os parte do processo educativo e das decisões acerca dos assuntos que refletem a melhoria e qualidade do ensino oferecido, valorizando a presença de órgãos colegiados atuantes, explicitando os anseios da comunidade “[...] e não apenas assistir ou serem assistidas as decisões tomadas pela comunidade escolar” (CALBAISER, 2008, p. 286).

Sendo assim, a relação entre a família-escola deve contemplar a participação ativa em conselhos, tomadas de decisões, sendo corresponsáveis pelo sucesso e insucesso da escola. Afinal, esta está presente na comunidade em que se inserem. Uma relação primada pelo diálogo, pela troca de ideias para a evolução dos indivíduos que nela se inserem.

A partir do momento que desenvolverem a participação nos processos decisórios, todos serão corresponsáveis e assumirão os problemas, focarão soluções, metas e objetivos que possuem em comum. Através desse comprometimento, a escola passa a cumprir a sua função social.

Temos em nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no seu artigo 206, as garantias de condições de acesso e permanência na escola, bem como, as condições de liberdade para o pensar, o aprender e a gestão democrática.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), em seu Artigo 3º, 14º e 56º, definem-se as normas para que a gestão democrática seja exercida.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) busca promover a participação da comunidade. Assim, legalmente, a gestão conta com diretrizes a serem seguidas que, na prática, são algumas vezes esquecidas e não exigidas pela comunidade.

Algumas comunidades, por vezes, desconhecem seus direitos participativos e encontram, em diversos casos, os portões da escola fechados, como é o caso de gestões autoritárias que difundem a permanência da alienação. Se a gestão democrática ainda não está sendo realizada no interior das escolas, essa forma de gestão requer participação, autonomia, transparência, respeito à diversidade. Conforme Soares (apud FERREIRA, s.d., p.320), “[...] gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”.

Nos tempos atuais, em nossa sociedade, o individualismo e a concorrência são características que predominam, assim, são necessárias ações concretas no interior da escola para diminuir o individualismo e propor o diálogo e a participação de todos nos processos decisórios. Essa participação pode se dar através do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil, da Associação de Pais e Mestres, do Conselho escolar, entre tantos outros possíveis.

No processo de ensino, as práticas metodológicas devem ser embasadas em um currículo construído coletivamente, com estímulo a práticas interdisciplinares e transdisciplinares; práticas formativas através de coordenadores e formadores externos; incentivo e disponibilidade de uso de recursos tecnológicos para alunos e professores; intervenções metodológicas da coordenação pedagógica; fornecimento de recursos materiais para a realização de atividades práticas com os alunos.

A ênfase nas relações de convivência das unidades escolares deve ser democrática (respeito às diferenças, discussão de ideias, práticas cooperativas e solidárias), inclusiva e refletir sobre a importância das relações de aprendizado e as potencialidades individuais.

É fundamental o envolvimento dos gestores na realização do trabalho pelos educadores, de forma a construir diálogos e discussões acerca do que é ensinado, suas dificuldades e compreensão de que o currículo continua sendo construído.

Cabe ao educador refletir sobre sua prática pedagógica, buscar metodologias que atendam a necessidade dos alunos e garanta o aprendizado, conduzindo o aluno à reflexão sobre o que aprende.

Conforme Geertz (1989) “[...], a perspectiva da cultura como “mecanismo de controle” inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público”. Assim, a forma como são conduzidos os processos de ensino na escola é reflexo do que ocorre na sociedade. Portanto, educadores e todos os implicados no processo educativo devem refletir sobre os impactos que querem causar no ambiente escolar.

Quanto à escola, o projeto de escola e de sociedade se funde e os envolvidos tem consciência disso? Até quando a escola irá continuar a reproduzir as desigualdades e como os profissionais da educação podem auxiliar nesse processo?

A escola tem uma função social e também política. Basicamente, a escola tem três funções: a primeira é a função de socialização, preparando os alunos para a vida adulta em sociedade; a segunda é uma função cultural, que seria repassar para os alunos os saberes historicamente acumulados pela humanidade e a terceira, ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades intelectuais e reflexivas. Nas palavras de Libâneo (2010):

Seja falando em escola do presente ou escola do futuro, a escola tem uma função específica dela que é ensinar. E hoje, ensinar significa ajudar os alunos a desenvolverem a sua capacidade intelectual e reflexiva em face da complexidade do mundo moderno e da forte influência das mídias e em face de todo o conjunto de problemas sociais que estão afetando a juventude, a escola precisa manter essa característica de ensinar. O Bom professor é aquele que consegue organizar os seus conteúdos levando em conta as características dos alunos, os professores hoje não podem desconhecer que os alunos vêm à escola com uma variedade muito grande de saberes que eles encontram fora da escola, a escola, hoje, não detém o monopólio do saber. Então, uma escola do futuro é uma escola que ensina, mas é uma escola que os professores saibam organizar muito bem os conteúdos, tendo em vista, as características individuais, sociais que os alunos trazem à sala de aula, essa escola é uma boa resposta pra esse mundo contemporâneo onde o professor precisa ter uma noção muito clara de como é que os alunos aprendem a pensar e desenvolver as suas capacidades intelectuais e, ao fazer isso, ele leve em conta a relação com o saber que ele ensina, o modo de vida que os alunos levam na sua cidade, no seu território, no seu grupo de referência e também que sejam levados em conta as características sociais, culturais do contexto em que os alunos vivem. (informação verbal)⁴

⁴ Entrevista concedida pelo educador José Carlos Libâneo, em outubro de 2010, para o Sindicato dos Professores de Escolas Particulares de São Paulo (SINPRO).

Na sociedade capitalista, a escola apresenta uma função seletista, ou seja, divide os alunos a partir do rendimento escolar de ambos.

O que prevalece na função seletiva é a reprodução de conceitos, de ideais, de valores e ideologias da classe dominante, prevalecendo o reprodutivismo e a desigualdade social, com isso pretende-se manter a divisão do trabalho.

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que, na realidade são regras de respeito à divisão social técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que, na verdade significa (para os capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários, etc... (ALTHUSSER, 1980, p. 58).

Mas a escola está repleta de contradições. Isso é visível para a escola comprometida com a mudança social que tem o objetivo de formar o indivíduo crítico. No processo de formação de tal indivíduo, este precisa se emancipar, ter autonomia e liberdade para exercer a prática política.

Essas finalidades estão amparadas nas propostas curriculares e nas Formas para a organização curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas, desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e sócio emocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2010, p. 27).

Entretanto, sabemos que a escola não é neutra e tem mesmo a intenção de formar a mão de obra qualificada para a sociedade, o trabalhador submisso e alienado. Então, a escola é contraditória, pois ela segue a cultura dominante do sistema capitalista. Bourdieu e Passeron na obra *A Reprodução* fazem uma

análise sobre o sistema de ensino como um instrumento de reprodução da cultura dominante no ambiente escolar

Eis porque a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU E PASSERON, 1992 p. 190)

Além disso, existe também a função compensatória da escola, que não é capaz de eliminar a desigualdade e a injustiça social presentes. Entretanto, ela pode compensar as dificuldades individuais, oferecendo uma educação de qualidade, ou seja, uma educação que considera as diferenças de cultura, etnias, grupos e classes sociais presentes no ambiente escolar.

A escola é fundamental na vida dos indivíduos, principalmente na vida daqueles que não têm uma base familiar sólida e a sua possibilidade de desenvolvimento está na escola que deve seguir a lógica da diversidade.

Conforme Marx (2008), a escola reproduz os processos de dominação social, aliena e está forjada no processo de reprodução da existência através do trabalho. O homem não desenvolve suas ideias, sua cultura, sozinho, mas o faz em sociedade.

Portanto, enquanto educadores, o papel é fazer o aluno pensar sobre as relações que determinam sua situação de vida, pois a ideologia não permite que ele perceba essas contradições impostas pela sociedade excludente. Nela, existe uma luta desigual, onde o oprimido não percebe a opressão e a ideologia mascara a natureza real dos acontecimentos. Assim, só o conhecimento e a tomada de consciência propiciam a luta de classes, que se estabelece e se contrapõe à busca da ideologia, contra aqueles que pretendem se manter no poder.

Segundo Saviani (1999, p.66), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Cabe à escola libertadora, conforme Saviani (1999), se aproximar da realidade do aluno e de seus aspectos culturais, para ir de encontro às ideias imputadas como a da incapacidade de o aluno continuar estudando,

perpetuando a cultura dominante através de instrumentos classificatórios como a avaliação.

Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 1984, p. 90).

O que é oferecido aos alunos pobres, às famílias marginalizadas é uma educação que reforça o processo de eliminação nos processos de escolarização e na vida social.

Segundo Libâneo (2012), a escola que sobrou para os pobres prioriza as aprendizagens mínimas para a sobrevivência em detrimento do direito ao conhecimento.

Diante das dificuldades que são explícitas na educação, Aranha (1989) considera que uma escola verdadeiramente democrática deve ser entendida como uma:

Escola universal, leiga e gratuita; escola única, que não separe formação e profissionalização, saber e fazer, trabalho intelectual e trabalho manual; integração entre escola e comunidade; adequada formação dos educadores quanto aos três aspectos de competência, politização e profissionalização, e ainda mais, visando à formação de educadores, como também de pedagogos, historiadores da educação, cientistas da educação e filósofos da educação. (ARANHA, 1989, p. 9).

Para que possamos transformar esse mundo em um lugar mais justo e menos violento, dependemos de políticas públicas voltadas para a valorização da educação e que priorize a igualdade de oportunidades e acesso à escola e à cultura.

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO OFICIAL: UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Para se compreender a importância do ensino de Geografia, faz-se necessário entender um pouco sobre a sua própria história.

A Geografia se iniciou como disciplina escolar no século XIX, segundo Cavalcanti (1998), com o objetivo de contribuir para a difusão da ideologia do nacionalismo patriótico da época. Sobre a incorporação da Geografia no currículo escolar:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a Geografia institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de geografia contribuiu decisivamente nesse sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural (VLACH, 1990, p. 45)

Inicialmente, para o ensino de Geografia, utilizava-se uma metodologia descritiva, conteúdos repetitivos e descontextualizados, o que contribuía para a rejeição por grande parte dos alunos. Esse modelo de ensino de Geografia esteve presente nas escolas brasileiras até no final da década de oitenta.

Com os avanços teóricos sobre o ensino de Geografia, houve reformulações no ensino. Nessa nova visão da disciplina, conhecida como Geografia Crítica, pretende-se que o ensino da geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio [...] não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno - daí o professor não ser um mero reprodutor, mas um criador (VESENTINI, 1987, p. 78).

Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), a Geografia tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social.

Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as

singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente.

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

A primeira parte descreve a trajetória da Geografia, como ciência e como disciplina escolar, mostrando suas tendências atuais e sua importância na formação do cidadão. Apontam-se os conceitos, os procedimentos e as atitudes a serem ensinados, para que os alunos se aproximem e compreendam a dinâmica desta área de conhecimento, em termos de suas teorias e explicações (BRASIL, 1997, p. 99).

A construção do conhecimento de geografia passa pelo âmbito da construção individual, pois, como indivíduo, possui uma visão característica e, dessa forma, é subjetiva, mudando essa visão a cada indivíduo que a analisa ou a enxerga. Conforme consta nos PCNs (BRASIL, 1997, p.103)

A produção acadêmica em torno da concepção de Geografia passou por diferentes momentos, gerando reflexões distintas acerca dos objetos e métodos do fazer geográfico. De certa forma, essas reflexões influenciaram e ainda influenciam muitas das práticas de ensino. Em linhas gerais, suas principais tendências podem assim ser apresentadas. As primeiras tendências da Geografia no Brasil nasceram com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia, quando, a partir da década de 40, a disciplina Geografia passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blanche. Essa Geografia era marcada pela explicação objetiva e quantitativa da realidade que fundamentava a escola francesa de então. Foi essa escola que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência asséptica, não-politizada, com o argumento da neutralidade do discurso científico. Tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, buscando a formulação de leis gerais de interpretação.

Essa tendência da Geografia e as correntes que dela se desdobraram foram chamadas de Geografia Tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais. Por exemplo, estudava-se a população, mas não a sociedade; os estabelecimentos humanos, mas não as relações sociais; as técnicas e os instrumentos de trabalho, mas não o processo de produção. Ou seja, não se discutiam as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo assim o homem de seu caráter social. Era baseada, de forma significativa, em estudos empíricos, articulada de forma fragmentada e com forte viés naturalizante.

Observamos que essa tendência da Geografia tinha como finalidade o estudo na análise da produção do espaço geográfico, estudando a relação homem-natureza, sem priorizar as relações sociais.

No ensino, essa Geografia se traduziu, e muitas vezes ainda se traduz, pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma *Geografia neutra*. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e, mesmo hoje em dia, muitos ainda apresentam, em seu corpo, ideias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional (BRASIL, 1997, p.104).

A história e as questões sociais se fizeram presentes quando

No pós-guerra, a realidade tornou-se mais complexa: o desenvolvimento do capitalismo afastou-se cada vez mais da fase concorrencial e penetrou na fase monopolista do grande capital; a urbanização acentuou-se e megalópoles começaram a se constituir; o espaço agrário sofreu as modificações estruturais comandadas pela Revolução Verde, em função da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas em várias partes do mundo; as realidades locais passaram a estar articuladas em uma rede de escala mundial. Cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo (BRASIL, 1997, p.104).

O Brasil é um país em constante transformação. A agricultura já foi considerada a atividade econômica mais importante do Brasil. Nas últimas décadas houve grande transformação social como construções de estradas e usinas hidrelétricas a serviço das grandes indústrias que foram instaladas no nosso país. Milhões de camponeses migraram do campo para a cidade e, ainda hoje, grande parte da população brasileira vive em situações de extrema pobreza.

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender essa complexidade e, principalmente, para explicá-la. O levantamento feito por meio de estudos apenas empíricos tornou-se insuficiente. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das relações mundiais, análises essas também de ordem econômica, social, política e ideológica. Por outro lado, o meio técnico e científico passou a exercer forte influência nas pesquisas realizadas no campo da Geografia. Para estudar o espaço Geográfico globalizado começou a recorrer às tecnologias aeroespaciais, tais como o sensoriamento remoto, as fotos de satélite e o computador como articulador de massa de dados: surgem os SIG (Sistemas Geográficos de Informações) (BRASIL, 1997, p.104).

Nos dias atuais, os SIG (Sistema de Informações Geográficas) são utilizados para a coleta, armazenamento e tratamento de dados colhidos, no ordenamento territorial, controle do desmatamento, além de contribuir no planejamento urbano de cidades.

A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico. Ou seja, os geógrafos procuraram estudar a sociedade por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista (BRASIL, 1997, p.105).

É importante trabalhar o contexto histórico para que os alunos compreendam as mudanças ocorridas e a contribuição na formação social do povo brasileiro.

Assim, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 105):

[...] a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada, herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 105):

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza (BRASIL, 1997, p.105).

Produções acadêmicas da Geografia definiram abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens estabelecem com a natureza, socialmente elaborados (BRASIL, 1997).

As sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência, presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental. Positivas de certa forma, já que foi um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos. Mas também negativas, pois a rápida incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico provocou a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual e, principalmente, sem 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, 1997, p.106).

É possível afirmar que a grande maioria dos professores de séries iniciais não possui em sua formação uma graduação específica para o ensino da Geografia, em sua maioria são pedagogos que lecionam diversas disciplinas e, portanto, buscam apoio nas orientações dos livros didáticos para ensinar. Observa-se que não somente a prática dos professores está permeada por essa indefinição, muitas propostas de ensino também se mostram confusas.

Assim, conforme consta nos PCNs (BRASIL, 1997), uma análise feita pela Fundação Carlos Chagas aponta que ensino de Geografia apresenta problemas tanto de ordem epistemológica e de pressupostos teóricos como outros referentes à escolha dos conteúdos, sendo apontados os seguintes:

- Abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e até mesmo de espaço geográfico, bem como do estudo dos elementos físicos e biológicos que se encontram aí presentes;
- São comuns modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem uma preocupação real de promover uma compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, o que provoca um “envelhecimento” rápido dos conteúdos. Um exemplo é a adaptação forçada das questões ambientais em currículos e livros didáticos que ainda preservam um discurso da Geografia Tradicional e não têm como objetivo uma compreensão processual e crítica dessas questões, vindo a se transformar na aprendizagem de slogans;
- Há uma preocupação maior com conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais. O objetivo do ensino fica restrito, assim, à aprendizagem de fenômenos e conceitos, desconsiderando a aprendizagem de procedimentos fundamentais para a compreensão dos métodos e explicações com os quais a própria Geografia trabalha;
- As propostas pedagógicas separam a Geografia humana da Geografia física em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a abordagem é essencialmente social e a natureza é um apêndice, um recurso natural, ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar os fenômenos numa abordagem socioambiental;
- A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes;
- A noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara, ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal e vice-versa, e como o

espaço geográfico materializa diferentes tempos (da sociedade e da natureza) (BRASIL, 1997, p.108).

No decorrer do ensino de Geografia é preciso garantir que os alunos adquiram conhecimentos que podem levá-lo a compreenderem de forma mais ampla a realidade vivenciada, não apenas compreender, mas também conhecer e saber utilizar o conhecimento geográfico.

A figura 20 apresenta os objetivos gerais do ensino de Geografia para o Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Espera-se que ao concluir o Ensino fundamental os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permitam ser capazes de:

- conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;
- saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

Figura 20: Objetivos gerais de Geografia para o Ensino Fundamental.
Fonte: Brasil (1997, p. 81).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), no ensino fundamental, devem-se identificar as categorias da geografia e se concentrar nos estudos das categorias básicas como paisagem e território, até para que sejam preservados os desenvolvimentos cognitivos e afetivos dos alunos, devido à faixa etária que possuem. O conceito de Território trazido pelos PCNs (BRASIL, 1997), na visão de Augusto Comte, é uma área que deve abranger a vida de uma espécie, o local onde ela habita e se desenvolve ao longo de sua vida, além das características físicas, naturais e espaciais. Já na visão Ratzeliana ⁵ de Geografia, Território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço constituído pela formação social. Nesse sentido, Moraes (2005, p. 19-20) corrobora:

A Geografia proposta por Ratzel privilegiou o elemento humano e abriu várias frentes de estudo, valorizando questões referentes à História e ao espaço, como: a formação dos territórios, a difusão dos homens no Globo (migrações, colonizações, etc.), a distribuição dos povos e das raças na superfície terrestre, o isolamento e suas consequências, além de estudos monográficos das áreas habitadas. Tudo tendo em vista o objetivo central que seria o estudo das influências, que as condições naturais exercem sobre a evolução das sociedades. Em termos de método, a obra de Ratzel não realizou grandes avanços. Manteve a ideia da Geografia como ciência empírica, cujos procedimentos de análise seriam a observação e a descrição. Porém, propunha ir além da descrição, buscar a síntese das influências na escala planetária, ou, em suas palavras, “ver o lugar como objeto em si, e como elemento de uma cadeia”. De resto, Ratzel manteve a visão naturalista: reduziu o homem a um animal, ao não diferenciar as suas qualidades específicas; assim, propunha o método geográfico como análogo ao das demais ciências da natureza; e concebia a causalidade dos fenômenos humanos como idêntica a dos naturais. Daí o mecanicismo de suas afirmações. Ratzel, ao propor uma Geografia do Homem, estendeu-a como uma ciência natural.

Sendo assim, a Geografia ratzeliana valoriza o homem abrindo frentes de estudo referentes à história e ao espaço, tais como a formação do território, as migrações e a colonização. “Seus estudos, no entanto, privilegiam a visão

⁵ Friedrich Ratzel (1844-1904) foi um pensador alemão, considerado como um dos principais teóricos clássicos da Geografia e o precursor da Geopolítica e do Determinismo Geográfico. Sua principal obra publicada foi a Antropogeografia. A Ratzel deve-se a ênfase dos estudos geográficos sobre o homem. Entretanto, a teoria ratzeliana via o ser humano a partir do ponto de vista biológico (não social) e que, portanto, não poderia ser visto fora das relações de causa e efeito que determinam as condições de vida no meio ambiente. A essa concepção deu-se o nome de Determinismo geográfico, em que o homem seria produto do meio, ou seja, as condições naturais é que determinam a vida em sociedade. Para saber mais acesse: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/friedrich-ratzel.htm>

das influências naturais sobre a evolução das sociedades; portanto, a Geografia ratzeliana mantém uma visão naturalista da sociedade” (BRASIL, 1997, p. 111).

Para estudar essa categoria é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico considerado. Hoje, por exemplo, quando se estudam os blocos econômicos, o que se entende por território vai muito além do Estado-nacional. Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, da diversidade de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de uma identidade nacional. No caso específico do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade de culturas que aqui convivem e, mais do nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio (BRASIL, 1997, p. 111)

O ensino de Geografia tem como finalidade realizar o estudo histórico da evolução das sociedades em conjunto com a natureza, através de mapas, espaços geográficos e paisagens.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), a categoria território possui uma relação bastante estreita com a de paisagem, já a categoria paisagem, por sua vez, está relacionada à categoria de lugar.

Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. Além disso, espaço geográfico, paisagem, território e lugar, atualmente, estão associados à força da imagem, tão explorada pela mídia. Pela imagem, a mídia traz à tona valores a serem incorporados e posturas a serem adotadas. Retrata, por meio da paisagem, as contradições em que se vive, confundindo no imaginário aquela que é real e a que se deseja como ideal; toma para si a tarefa de impor e inculcar um modelo de mundo, de reproduzir o cotidiano por meio da imagem massificante repetida pelo bombardeamento publicitário, sobrepondo-se às percepções e interpretações subjetivas e/ou singulares por outras padronizadas e pretensamente universais. A Geografia estaria, então, identificada como a ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar (BRASIL, 1997, p.113).

A mesma é dividida em conhecimentos sociais e naturais, a fim de realizar um aprofundamento sobre os temas e a construção de um

conhecimento da relação entre eles. Para isso, a Geografia trabalha com visões espaciais, temporais sociais, culturais e naturais, proporcionando, assim, um desenvolvimento do conhecimento no âmbito geral das visões analisadas.

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e porque suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências — tanto para si como para a sociedade. Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial, e perceber a importância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos (BRASIL, 1997, p.113).

Dessa forma, quando analisamos a natureza e suas paisagens, não devemos enxergá-la com uma visão estática, já que ela é plenamente dinâmica quanto ao relacionamento com a evolução, tempo e espaço.

Quando se analisa as questões sociais em Geografia, o espaço geográfico deve ser pensado sempre em movimento através da evolução social, econômica e política. Sendo assim, esses temas devem ser tratados no estudo da Geografia, referenciados em suas características e evoluções históricas. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Assim, o estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos deve considerar o espaço topológico - o espaço vivido e o percebido - e o espaço produzido economicamente como algumas das noções de espaço dentre as tantas que povoam o discurso da Geografia - (BRASIL, 2017, p. 74).

A condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular é a aprendizagem da Geografia, pois favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana.

O geógrafo brasileiro Milton Santos afirma que “o espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há um espaço mundial. Quem se globaliza mesmo são as pessoas” (SANTOS, 1993, p.29).

[...] na formação do raciocínio geográfico, o conceito de paisagem aparece no meu entendimento, no primeiro nível de análise do lugar, estando estreitamente com este conceito. É pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar (CAVALCANTI, 1998, p. 100).

Geopoliticamente, território é um espaço ou área controlada por uma unidade federativa ou Estado-governante que, dessa forma, relaciona a organização social e as suas relações com a paisagem local e a natureza. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2017, p. 75): “Território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social.” Diante dessa questão, Santos (1977, p. 81) se manifesta:

O papel do espaço em relação à sociedade quase sempre foi minimizado pela geografia. Pode-se dizer que a geografia se interessou mais pela *forma* das coisas do que pela sua *formação*. Seu domínio não era o das dinâmicas sociais que criam e transformam as formas, mas o das coisas já cristalizadas, imagem invertida que impede de apreender a realidade se não se faz intervir a história. Se a geografia deseja interpretar o espaço humano como fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da sociedade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social.

Os conceitos fundamentais que compõem o Ensino de Geografia à luz dos PCNs são: Espaço, paisagem, lugar, região e território.

Como ciência social, a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (CORRÊA, 1995, p. 16)

Espaço é onde se percebe a atuação humana nas diferentes épocas e atuações. Fatores econômicos, religiosos, culturais e políticos devem ser considerados dinâmicos e não ser visto como fragmentos.

Paisagem é a representação de um dado momento que deve ser levado em conta o conjunto das construções humanas, o relevo, a população, registros de sucessos e fracassos dos indivíduos que nela se encontram.

Lugar é o ponto de referência do indivíduo, é o local onde uma ou mais pessoas se identificam, podem ter vínculos afetivos.

Região é a parcela do espaço em que se revela uma particularidade que a diferencia das demais, essa particularidade pode ser um conjunto de fatores físicos, sociais, econômicos entre outros.

Território pode ser considerado o conjunto de paisagens, de lugares, de regiões, uma área delimitada. Nesse sentido, os PCNs nos colocam a seguinte ideia:

[...] O território é uma categoria importante quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando o território. Território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social (BRASIL, 2000, p. 111).

Compreender o que é território implica na compreensão da complexidade da convivência na diversidade de diferentes costumes, grupos sociais, povos e etnias. Cabe aos professores e alunos compreender os espaços físicos e humanos como unificados e totalizantes.

Vários autores fazem críticas aos currículos que norteiam o ensino de geografia, assim para Arroyo (2004, p. 80):

Os currículos escolares e as políticas públicas são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos, ou que sejam levados em conta os regionalismos... O suposto é que as propostas, os conteúdos, sejam iguais para todos e devam ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências da produção e do mercado.

Através da problematização do ensino, professores e alunos poderão entender que esses conceitos são construídos e os processos resultantes devem ser abordados visando um estudo mais amplo sobre as questões sociais, ambientais, políticas e econômicas.

Faz-se necessário articular as orientações dos PCNs com a prática pedagógica, propiciar aos alunos diferentes situações de vivência, colaborando para a construção de novos conhecimentos.

Publicações sobre o campo levantam questões polêmicas sobre a dicotomia entre o campo e a cidade e discutem se existe a necessidade de currículos diferenciados para esse público. “A escola que é oferecida às populações rurais, de modo geral, não atende às suas expectativas” (BELTRAME, 1996, p. 4).

Observamos no planejamento escolar que a disciplina Geografia é separada por eixos: ambiente, representação, escala e tempo e organizados por habilidades, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação.

Para facilitar a compreensão do conteúdo a ser trabalhado o conceito de município: campo e cidade, optamos por explorar as diferentes paisagens (urbanas e rurais), as várias paisagens presentes no campo, os elementos naturais no campo, os elementos culturais no campo. É importante propiciar aos alunos momentos de debates e reflexões durante as aulas partindo da análise de imagens sobre diferentes paisagens e suas transformações.

Dispondo de materiais como livro didático, lousa e giz, mapas, textos informativos (jornais e livros do município), atlas escolar, atividades mimeografadas e/ou xerocadas, o professor deverá ler, explicar, mostrar, através de mapas e textos informativos, sobre o município, explicar e mostrar, através de imagens, as diferenças entre as paisagens urbanas e rurais, ler e discutir com os alunos sobre as paisagens existentes no campo, suas características, suas atividades econômicas através de textos informativos; instigar o olhar dos alunos para que observem e diferenciem os elementos naturais e culturais no campo e promover debate acerca das imagens observadas.

Com isso, esperamos que o aluno desenvolva as habilidades de construir a noção de ambiente, identifique as relações de dependência espacial e social entre o espaço urbano e rural, construa conceitos de agricultura e pecuária, além de identificar alguns problemas ambientais.

Pode-se dizer que, agindo assim, resume-se à mera transmissão de conteúdos, colocando o aluno apenas como receptor, impossibilitando a sua capacidade de desenvolver o espírito investigativo.

A escola, enquanto espaço e local, é meramente um local de transmissão de conteúdos, espaço disciplinador com resquícios tradicionais.

Segundo Saviani (2000, p. 47), “O ensino dito tradicional se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda”.

[...] o acompanhamento do processo de construção do conhecimento deveria favorecer o desenvolvimento do estudante, oferecendo-lhes novas e desafiadoras situações de aprendizagem, novas leituras ou explicações, sugerindo-lhe investigações, enfim, proporcionando-lhes vivências enriquecedoras e favoráveis à tomada de consciência progressiva sobre o tema em estudo. Assim, acompanhar não significaria apenas observar todas as suas ações e tarefas para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber. Significaria, isso sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além (HOFFMAN, 2006, p.119).

Por vezes, nos deparamos com alunos desinteressados, desmotivados e apáticos, sabemos que esses problemas influenciam diretamente no aprendizado dos alunos. Refletindo sobre como seria o ensino de Geografia no método, Saviani esclarece que

se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e os desenvolvimentos psicológicos, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos (SAVIANI, 1992, p. 79).

Ao invés de simplesmente disciplinar o indivíduo, a escola precisa criar um ambiente libertador, promover nos ideais da Pedagogia Histórico-Crítica, experiências emancipadoras, deixar prevalecer a participação democrática, permitindo que se manifeste dentro dela a diversidade associada à inclusão e à participação da comunidade.

A tabela 2 mostra as orientações curriculares específicas.

Expectativas de aprendizagem	Reconhecer diferentes tipos de mapas e plantas cartográficas; Utilizar símbolos e signos cartográficos na elaboração de representações do espaço.	Reconhecer a interação entre o ser humano e a paisagem em diferentes contextos e as consequências que resultam destas relações.	Compreender a importância da água, da atmosfera e do solo para a população das cidades e do campo.	Reconhecer a importância e as formas de utilização dos serviços públicos em geral (lazer, serviços, saneamento básico, saúde...) para a comunidade local.
Orientações curriculares gerais	Apresentação de diferentes representações cartográficas: croquis, plantas e mapas, com o objetivo de refletir sobre sua utilização. Situações em que as crianças leiam, registrem, identifiquem símbolos utilizados para representar os espaços de vivência. Atividades que explorem o sistema de símbolos das representações cartográficas com o objetivo de identificar a localização dos espaços públicos. Situações em que os alunos representem de diferentes formas, seu espaço de vivência, por meio de: mapas (convencionais e não convencionais), maquetes e desenhos.	Pesquisa sobre as mudanças ocorridas na paisagem dos lugares de vivência dos alunos. Atividades em que os alunos identifiquem diferenças e semelhanças nos dados levantados estabelecendo relações de comparação com dados de outros lugares do Brasil e do mundo. Projetos em que os alunos realizem um estudo da cidade em que sejam observadas a diferentes formas de trabalho, produção e origem dos produtos em vários lugares, promovendo o uso consciente dos recursos naturais (sustentabilidade).	Atividades ou projetos didáticos em que sejam estabelecidas relações entre os seres humanos e a ocupação do meio físico, com destaque para o uso consciente da água e do solo e a observação das mudanças na atmosfera. Situações em que os alunos possam refletir sobre o uso consciente da água. Situações em que os alunos conheçam o processo de captação, tratamento e distribuição da água na cidade e no campo. Leitura de textos de diferentes gêneros (Artigos expositivos; Divulgação científica para crianças; Você sabia que?) que tratem em seu conteúdo temático a importância da água, atmosfera e solo.	Levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuem quanto à utilização dos serviços públicos de seu entorno, por meio de roda de conversa. Situações em que os alunos compreendam a importância dos serviços públicos, na comunidade local, comparando-os com outras sociedades em diferentes momentos históricos no seu município. Atividades em que os alunos possam compreender os temas como acesso a cultura, esporte, saúde, saneamento básico e educação.

<p>Observar se o aluno</p>	<p>Atribui significado ao ler um mapa mental ou quaisquer outros tipos de representação. Reconhece diversos tipos de mapas, croquis e plantas como representação do espaço. Elabora um mapa mental (mapas não convencionais) Localiza e elabora legenda. Identifica nos mapas os lugares e os fenômenos que estão sendo estudados e observados no cotidiano. Lê mapas reconhecendo à temática e sua estrutura básica. Utiliza a legenda e símbolos para a leitura de mapas e / ou plantas cartográficas.</p>	<p>Identifica diferentes atividades econômicas, os tipos de trabalhos existentes e como os seus lugares de vivência foram e são ocupados. Valoriza o trabalho das pessoas e a maneira como contribuem para a sociedade. Reconhece as mudanças e permanências que ocorreram no local de vivência por meio das atividades profissionais. Demonstra preocupação com o uso consciente dos recursos naturais.</p>	<p>Identifica os motivos da poluição dos rios e os relaciona com assoreamento, desmatamento das matas ciliares e a morte do rio. Valoriza o uso da água por meio de atitudes conscientes. Estabelece relações entre o solo, atmosfera, água e a vida na Terra.</p>	<p>Valoriza e desenvolve atitudes de preservação dos espaços públicos e do ambiente; Identifica a importância dos espaços socioculturais para a população; Elabora mapas mentais (não convencionais) com a localização das áreas com equipamentos culturais e sociais da cidade e de outros lugares; Reconhece a partir de leitura de mapas os espaços culturais e de serviços públicos em mapas de diferentes lugares.</p>
-----------------------------------	--	--	--	---

Tabela 2: Levantamento das Orientações Curriculares Específicas para o ensino da Geografia nos Anos Iniciais.

Fonte: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental – Anos Iniciais⁶.

⁶ Disponível em: http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Sao-Paulo-Faz-Escola/Ciclo-I/orientacoes_estado_cie_his_geo.pdf

5 UM MÉTODO PRÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

5.1 Análise do material didático apostilado

A maioria das escolas públicas do estado de SP recebe o livro didático através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que é, hoje, a principal ferramenta de apoio ao professor.

Após a escolha dos livros, a distribuição do material é feita diretamente pelas editoras às escolas, através de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT).

Na escola pesquisada, o principal material didático utilizado não é do PNLD. O material apostilado usado como apoio pedagógico ao professor na sala de aula é da editora FTD sistema de ensino e, é apresentado em um formato integrado, no qual as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia estão organizadas em módulos anuais. O material didático propõe desenvolver habilidades para observar e analisar lugares, paisagens e o modo de vida das pessoas.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas, desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e sócio emocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e sócio econômica (BRASIL, 2010, p. 27).

Neste contexto, podemos dizer que ao se considerar a heterogeneidade presente na escola, o desafio do professor ao trabalhar com tantas singularidades é um trabalho muito difícil. Sem dúvida o uso de um material didático que dê suporte ao professor pode contribuir para a prática pedagógica e favorecer para que a aprendizagem significativa aconteça.

Segundo Lesann (2009, p. 65), o professor precisa conduzir o aluno rumo ao descobrimento e ao entendimento do mundo no qual ela vive,

situando-o “[...] como um cidadão inteligente (que entende), consciente (que se posiciona) e atuante (que participe), competências que são fundamentais para um indivíduo viver em sociedade”.

O que observamos na educação de maneira geral é que estão se “[...] promovendo a negação de uma escolaridade voltada para a práxis” desses trabalhadores e tendo como referencial os valores e modelos de urbanização (LEITE, 1999, p.42).

Fizemos uma análise do material utilizado para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental no ensino de Geografia.

Os lugares do nosso dia a dia

Todos os lugares que conhecemos e frequentamos são importantes para nós. Nesses lugares, convivemos com outras pessoas, aprendemos muitas coisas ou buscamos algo de que necessitamos em nosso dia a dia.

GEOGRAFIA

A



A escola é um lugar onde vamos quase todos os dias. Nela adquirimos conhecimentos importantes para nossa vida, como ler e escrever, assim como aprendemos a conviver e a respeitar as pessoas.

B



Quando notamos que há algo errado com nossa saúde, devemos procurar ajuda médica nos hospitais, nos postos ou centros de saúde. Nesses lugares encontramos atendimento e orientação de médicos, dentistas e enfermeiros.

Figura 21: Atividade sobre os lugares do nosso dia a dia.

Fonte: Material de apoio.

Conforme observamos, na figura 21, o conteúdo de Geografia intitulado “Os lugares do nosso dia a dia” mostra uma escola urbana. Nesse caso, a foto não representa o universo dos alunos do campo.

Em seguida, esse livro de apoio traz outra foto, somente com paisagens urbanas. Conforme podemos ver, a figura 22 apresenta três diferentes espaços. Um deles retrata um cinema vazio. O outro, um estádio de futebol e o último deles é a foto de um hipermercado.

Nos cinemas são exibidos filmes em grandes telas. Com os filmes, nos divertimos e aprendemos muito.





Os estádios e os ginásios são lugares onde as pessoas podem praticar diferentes tipos de esportes, como atletismo, futebol, vôlei etc.

GLOSSÁRIO

Consulte o glossário na página 234 do livro.

Os supermercados são lugares onde compramos diferentes mercadorias. Existem supermercados de tamanhos variados, alguns são bem pequenos, outros são muito grandes, os chamados hipermercados.



• Assinale, entre os lugares mostrados nesta página e na anterior, aqueles que você costuma frequentar. *Pessoal.*

A
 B
 C
 D
 E

Figura 22: Atividades sobre os lugares do nosso dia a dia.
Fonte: Material de apoio.

O que podemos perceber é que o livro está completamente descontextualizado da realidade dos alunos, tendo em vista que as crianças do meio rural, de uma pequena cidade do interior paulista, não têm acesso a nenhum espaço como o demonstrado nas fotos.

Sabemos que o convívio social e o reconhecimento da pluralidade cultural e social e brasileira devem ser privilegiados no contexto escolar e na prática pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento.

O professor necessita adotar uma postura de mediador da aprendizagem, estabelecendo uma relação de parceria e troca de informações com a família, visto que, atualmente, a presença dos pais só é solicitada quando ocorrem problemas de indisciplina ou baixo rendimento escolar.

O material didático utilizado interfere diretamente no processo de ensino aprendizagem desenvolvido pela escola, portanto, o material didático necessita ter como eixo norteador o cotidiano em comunidades, fortalecendo, assim, as relações entre escola, família e comunidade.

Para Caldart (2004), no que se refere à forma de aprendizagem adquirida pelo aluno, é participando do movimento que o sujeito começa a questionar a realidade, posicionando-se como cidadão, rompendo com o medo e o conformismo. Reivindicando, de forma coletiva e organizada, que os seus direitos sejam respeitados, enfrentam muitas dificuldades, entre elas, morar debaixo de uma lona, prover sustento para si próprio e sua família, a ausência de saneamento básico, preconceito da sociedade, batendo de frente com os grandes latifundiários que têm um grande aparato para seu suporte nessa guerra.

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material (BRASIL, 2012, p. 4).

Essa forma de educação é que vê um futuro onde eles vençam seus próprios medos, onde suas esperanças estão alicerçadas na união, no trabalho, na disciplina e na paciência. Na paciência semelhante à sua vida de

agricultor que planta a semente e espera pacientemente que ela germine e dê frutos. Saviani (1994) afirma que:

A relação entre a democracia e educação se caracteriza pela dependência e influência recíproca. A democracia depende da educação para o seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para o seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

O MST tem plantado a semente de seus ideais e tem esperado essa semente dar frutos, esse fruto é a esperança de ter uma educação do campo voltada para a transformação da realidade, que atenda as reais necessidades e interesses desses trabalhadores, educação que privilegie a identidade e a emancipação do sujeito do campo. Esperança de que, um dia, terras improdutivas estejam nas mãos de muitos que hoje se encontram excluídos da sociedade. Além disso, para Machado (2011, p. 179):

Apesar da grande diversidade de experiências, quando se analisa as ações do MST e os indivíduos que dela participam, percebe-se que a identidade do sem-terra não vai ser construída somente a partir das experiências vivenciadas diretamente em todas as fases do processo de luta pela terra, mas também pela herança de aprendizados que vão sendo transmitidos de uma geração para outra.

A luta do MST tem prosseguido, esse movimento tem contribuído para a sociedade de forma positiva. Lutando para ter melhores condições de vida, educação e dignidade garantidas pela constituição, mas, infelizmente, está no papel.

A Escola do Campo necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio. Importante ressaltar que o reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes já construídos pelos sujeitos do campo, a partir de sua história de vida, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza, a partir de suas experiências e práticas de trabalho, que, em grande medida, são constitutivas de sua identidade, se constituem como pontos estruturantes desta construção (MOLINA, 2009).

O movimento tem lutado e reivindicado o direito da população camponesa a uma educação do campo de qualidade e, portanto, nós, educadores não devemos ficar alheios a essa realidade presente nas escolas.

Na sala de aula recebemos muitos alunos e cada um deles possui um tipo de família, vive em uma determinada comunidade com diferenças de hábitos e costumes. Diferentes grupos sociais, de diferentes etnias, raças e religião. A pluralidade cultural pode ser vista como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Sabemos que para o professor trabalhar com essas diferentes realidades é um grande desafio, mas é preciso acreditar no potencial dos alunos, ter um olhar cuidadoso para as especificidades deles e buscar desenvolver diferentes estratégias de ensino para garantir que a aprendizagem, de fato, aconteça.

Nas próximas figuras, observamos que o distanciamento entre a realidade vivenciada por alunos do campo continua no material de apoio utilizado.

Com o título “As casas são diferentes”, têm formas, cores e tamanhos variados. Elas podem ser diferentes umas das outras.

Em seguida o material apresenta os diferentes tipos de moradias e não se vê moradias de área rural.

As casas são diferentes

As casas têm formas, cores e tamanhos variados. Elas podem ser bem diferentes umas das outras. Vamos observar algumas dessas diferenças.



GLOSSÁRIO

As pessoas podem morar em casas térreas, em sobrados, ou, ainda, em apartamentos que fazem parte de prédios. Mesmo nos conjuntos habitacionais, onde as casas são semelhantes, as pessoas vão, no decorrer do tempo, dando a elas uma nova aparência, mudando a cor das paredes, o tipo do muro, o jardim etc.

A imagem acima mostra diferentes casas de um conjunto habitacional.



As casas podem se diferenciar também pelo tipo do material usado em sua construção. Algumas são construídas com tijolos, outras com madeira e assim por diante. As casas de alguns povos indígenas são construídas com os materiais disponíveis na natureza, como troncos e galhos de árvores e as folhas das palmeiras. Veja, acima, uma casa de indígenas Xavante.

Figura 23: Atividades sobre as diferentes casas.

Fonte: Material de apoio.

GEOGRAFIA



As casas também mudam de acordo com os ambientes em que estão localizadas. Por exemplo, em alguns países onde o clima é muito frio, neva por vários dias seguidos. Por isso, nesses países, as pessoas constroem casas com telhado bem inclinado, para que a neve não se acumule em grande quantidade sobre ele.

- Agora procure se lembrar das diferentes casas que você observa no caminho que percorre de casa à escola. Qual dessas casas chama mais sua atenção? Por quê?

Pessoal.

Trocando ideias

Você já pensou sobre o fato de que muitas pessoas não têm uma casa adequada para morar?

No Brasil, milhões de pessoas que não têm casa constroem suas moradias com restos de materiais de construção, pedaços de madeira etc. Essas casas não oferecem as condições adequadas para a vida de uma família, como podemos observar na imagem ao lado.

Barracos construídos à margem do rio Tietê, na cidade de São Paulo.

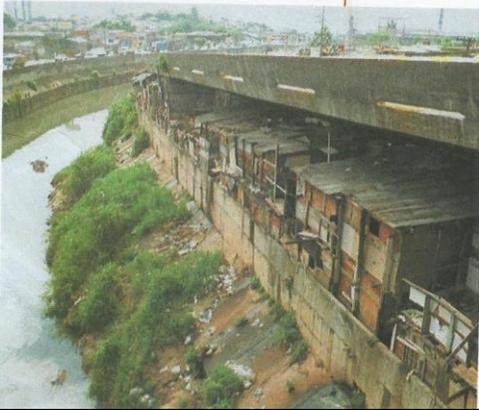


Figura 24: Atividades sobre as diferentes casas.

Fonte: Material de apoio.

Nas figuras 23 e 24, o material apresenta os diferentes tipos de moradias e no seu texto diz que as pessoas podem morar em casas térreas, sobrados, apartamentos, casa indígena, barracos construídos à margem do Rio Tietê e até mesmo casas de outros países onde é comum nevar muitos dias seguidos. Nesse aspecto compreendemos que o material didático não contempla o tipo de moradia dos habitantes de área rural e,

consequentemente, os alunos do campo não se identificam com os modelos de moradias apresentadas.

O aluno do campo apresenta características e necessidades próprias devido ao seu espaço cultural. A sobrevivência da produção familiar está relacionada também à fixação da juventude no campo, tendo em vista que os filhos seriam os responsáveis em dar continuidade às atividades da família.

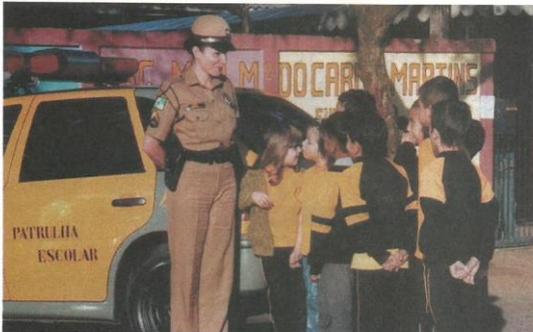
As famílias e o trabalho também são abordados no material didático em questão.

As famílias e o trabalho

Na página 159, você conheceu algumas das atividades cotidianas da família de Marcelo. Você também viu que o pai e a mãe dele trabalham fora de casa.

Hoje em dia, existem mulheres que trabalham apenas em casa realizando diferentes tarefas domésticas e, também, mulheres que trabalham fora de casa, exercendo os mais variados tipos de trabalho.

Em muitos casos, elas exercem profissões que, em outras épocas, eram realizadas principalmente por homens. Observe dois exemplos.



Policia militar conversando com alunos de uma escola.



Operária de uma fábrica de fundição de metais.

- Você conhece outras profissões que, no passado, eram exercidas principalmente por homens? Quais?

Respostas possíveis: Motorista de ônibus, taxista, astronauta, mecânico, frentista etc.

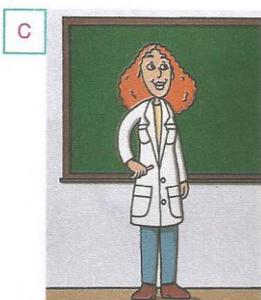
Figura 25: Atividades sobre as famílias e o trabalho.

Fonte: Material de apoio.

ATIVIDADES

1. Veja a seguir os nomes de algumas profissões que são realizadas por mulheres nos dias de hoje. Identifique o nome de cada uma dessas profissões e anote ao lado das imagens as letras correspondentes.

- (A) enfermeira (C) professora (E) taxista
 (B) policial (D) comissária de bordo (F) frentista*



*Explique aos alunos que **frentista** é a denominação dada aos atendentes de postos de gasolina, em algumas regiões do Brasil.

Trocando ideias

O trabalho é uma atividade que faz parte do cotidiano da maioria das famílias. Vamos conhecer a opinião dos seus colegas de turma sobre esse assunto? Para isso, conversem sobre as questões a seguir.

- De quem você acha que deve ser a responsabilidade de trabalhar para o sustento da família? *Pessoal.***
- Na sua opinião, há atividades profissionais que devem ser realizadas somente por homens ou somente por mulheres? *Pessoal.*

Figura 26: Atividades sobre as famílias e o trabalho.

Fonte: Material de apoio.

Notemos que nas atividades propostas sobre a família e o trabalho, houve a preocupação de incluir mulheres nas ilustrações e exemplos no mercado de trabalho. Entretanto, não se veem agricultores (as), trabalhadores (as) que, por meio do seu trabalho essencial, produzem os alimentos que consumimos.

Os trabalhadores em nosso dia a dia

Em nosso cotidiano fora da escola também necessitamos das atividades desenvolvidas por diferentes profissionais. Os alimentos que consumimos, por exemplo, são produzidos por meio do trabalho de várias pessoas. Vamos nos lembrar de outros profissionais importantes para o nosso dia a dia.



Os calçados e as roupas que vestimos são produzidos pelos operários das indústrias que fabricam esses produtos.



O lixo que se acumula todos os dias em nossa casa é recolhido pelo coletor de lixo.

a) Qual é o lugar de trabalho dos profissionais da imagem A?

indústria de calçados padaria

b) E qual é o lugar de trabalho dos profissionais da imagem B?

loja de roupas ruas

c) Converse com os colegas sobre outros tipos de profissionais que realizam trabalhos importantes para o seu dia a dia.

Pessoal. Resposta possível: o padeiro, o açougueiro, o empregado doméstico, os funcionários do supermercado, os médicos, os dentistas etc.

00

Figura 27: Atividades sobre os trabalhadores em nosso dia a dia.

Fonte: Material de apoio.

Nessa figura o material didático aborda o tema “os trabalhadores do nosso dia a dia”, de início faz uma introdução dizendo que os alimentos que consumimos são produzidos por meio do trabalho de muitas pessoas. Em seguida apresenta uma imagem de operários de uma fábrica de calçados e de

coletores de lixo. Sem dúvida são trabalhos importantíssimos, mas as atividades agrícolas e os agricultores foram excluídos.

Sabemos que esses sujeitos tiram da terra o próprio sustento. Ainda que seja insuficiente para todos da família, resistem e lutam para permanecerem na terra como agricultores, apesar de serem um modelo de agricultura cada vez mais excludente. Sobre esse assunto os autores corroboram:

[...] Mas é preciso que a esfera científica reconheça os valores do trabalho feito livremente dentro da família pela criança, em processo educativo e não de exploração. Muitos estudiosos já reconhecem isso e então temos intersecção entre a esfera consensual e a esfera científica e a compreensão de que as representações sociais nem sempre compõem a ideologia. Só assim podemos ir desfazendo os equívocos e preconceitos que a mídia contribui para perpetuar e que muitas vezes contaminam pesquisadores, com suas dualidades facilitadoras e perigosas (WHITAKER; SOUZA p. 120).

Desejamos que o ensino seja contextualizado e que a escola possa incluir, em sua proposta pedagógica, o estudo da formação da identidade do sujeito do campo, suas principais atividades econômicas, seu modo de vida, suas necessidades, sua cultura, seus saberes, características e anseios. Dessa forma, educadores cumprem o seu papel, dando a sua contribuição como agentes transformadores da realidade.

5.2 A descrição e a aplicabilidade do método

A Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (1998) não recusa o caráter dinâmico da realidade, além de ser inspirada num modelo humanista e moderno de filosofia educacional. Ela tem um caráter crítico na medida em que busca atualizar-se nas condições atuais da sociedade.

Portanto, a pedagogia revolucionária é a pedagogia empenhada em colocar a educação a serviço das classes de relação produtiva. Não está relacionada na relação dentro de sala de aula nos quesitos autoritarismo ou democráticos, mas, essencialmente, no modo de trabalho realizado na escola com um processo democrático da sociedade.

O trabalho pedagógico igualitário e a democratização da sociedade estarão em conjunto para que o desenvolvimento da escola, como um todo, tenha um impacto considerável para a igualização social sem distinção de

classes. O capitalismo é o maior causador dessa divisão social e da marginalização social e pedagógica no Brasil.

As escolas que atendem alunos do campo necessitam buscar uma metodologia diferenciada e condizente com os anseios dos alunos do campo e da cidade. A função social da Educação precisa ser a formação plena do educando, desenvolvendo sua percepção de mundo de modo que possa agir com autonomia e responsabilidade social. Costa (2010) afirma:

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem (COSTA, 2010, p. 73).

Acreditar em uma escola do sonho é pensar acima de tudo que ela tem que ser construída por todos e os alunos têm um papel fundamental nesse processo, com o apoio de professores que façam a mediação nas relações e pensem na inovação não apenas no acesso a ferramentas tecnológicas que permitam a continuidade na relação entre os envolvidos, mas inovar no sentido de trazer à tona questões que antes não eram discutidas, relacionar o aprendizado com a vida e a importância do saber científico enquanto fonte de progresso social.

São as condições de contato com o ambiente imediato que enriquecem o trabalho da escola, como também aumentam os serviços prestados à comunidade [...] Qualquer atividade mais grandiosa que a escola empreenda é em certa extensão obra do próprio povo; este utiliza, em uma palavra, o edifício escolar para suas próprias necessidades (DEWEY, 1976, p.131).

Para Saviani (1999), a escola é formada por manifestações culturais, assim, é impossível pensar a escola dissociada da sociedade em que se insere.

Dois são os grandes modismos na área da educação: modismo de natureza acrítica e modismo de natureza crítica.

Temos diferentes modelos e intenções de formar diferentes tipos de sujeitos para a sociedade, no modelo acrítico temos uma visão mecanicista de mundo, um indivíduo que irá manter o *status quo* da sociedade tem a intenção de formar bons cumpridores do seu papel social, incapaz de discutir política,

sociedade, economia, incapaz de ver o mundo real, pois parte de uma visão ideológica de mundo.

Precisamos desconfiar e enfrentar os valores atuais do ensino, rever e pensar novos valores a partir de uma pedagogia social.

O indivíduo formado numa escola progressista, cujo currículo é de natureza crítica, em sua proposta, oferece elementos em sua formação e visa transcender a sua classe social.

Para o desenvolvimento desse objeto de aprendizagem optamos por utilizar como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica, quanto para o planejamento de ensino aprendizagem, como ação docente-discente (GASPARIN, 2003, p. 03-04). A educação é entendida como um ato de mediação entre indivíduos no seio da sociedade, os conteúdos trabalhados pelos professores são conteúdos históricos, culturais e científicos.

Em sua obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, Gasparin (2005) buscou desenvolver um processo metodológico que possibilitasse a prática da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani no contexto escolar baseado no método dialético de construção do conhecimento escolar e descreve cinco etapas que devem ser percorridas pelo educador para que esse método de ensino possa ser colocado em prática.

São estas etapas descritas como: prática social baseada no empirismo; problematização; instrumentalização; catarse e prática social baseada no concreto. Essas fases não devem ser consideradas como elementos mecanicamente sequenciais, mas podem ser modificadas a partir das situações específicas vividas na prática.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e alunos se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas para que se travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização), viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2008, p. 185).

Esse método pedagógico tem como base teórica o Materialismo Histórico e Dialético de Marx e é considerado pelos seus precursores, um

método de estudo, pautado na dialética, tem como base psicológica a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky.

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2005, p.35).

Portanto, esses conteúdos científicos que foram apropriados pela classe dominante são trabalhados como forma de instrumentalizar e gerar o empoderamento das classes sociais.

O método proposto por Saviani (2008) busca propiciar o diálogo e a participação efetiva dos alunos e do professor, valoriza o diálogo com a cultura, além da sistematização lógica dos conhecimentos na construção de uma educação engajada e crítica do conhecimento.

O método é composto por cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo.

O processo de elaboração dessa corrente pedagógica (PHC) está em curso, através da contribuição de vários estudiosos.

Gasparin (2005) explicita em sua obra os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta didático-pedagógica.

Durante a primeira fase do método, descrita como **prática social empírica**, é proposto que o professor realize a primeira leitura da realidade escolar, ou seja, uma avaliação diagnóstica do nível de desenvolvimento atual dos educandos, de tudo aquilo que é vivido em sala de aula, para que possa, a partir disso, definir os temas a serem trabalhados. Segundo Araújo (2009), “a prática social inicial implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático”.

É preciso que o professor se pré-disponha a interagir com os alunos para compreender os reais conhecimentos que os mesmos possuem para

visualizar a forma como esse meio interpreta os fenômenos sociais aos quais estão expostos, permitindo que o professor realize um trabalho pedagógico mais adequado aos alunos.

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (SAVIANI, 2008, p. 84).

Nessa fase, é papel do professor identificar os conhecimentos prévios dos alunos da comunidade que atende e que necessita ser trabalhada e reconstruída. Essa fase é considerada concluída a partir do momento em que os alunos conseguem compreender os objetivos de ensino propostos.

A segunda fase, descrita como **problematização**, se baseia na explicitação dos principais problemas da prática social, no levantamento de questionamentos sobre os principais problemas observados durante a prática social empírica. Dessa forma, essa fase representa o momento em que a prática social é analisada e colocada em questão, levando em consideração todas as necessidades sociais para a aplicação de um novo conhecimento:

A problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em razão dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico (GASPARIN, 2002, p. 37).

A partir da problematização, o educador buscará respostas para os problemas, exigindo que o mesmo necessite buscar referências para transmitir o conteúdo escolhido, permitindo que o educador não se restrinja apenas a conhecimentos teóricos e já aprendidos, mas que possa refletir sobre o cotidiano em que está inserido.

Segundo Saviani, é necessário “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

A fase de problematização contribui para o a aplicação da terceira fase que é colocada em prática concomitantemente com a segunda etapa, chamada fase da **instrumentalização**, caracterizada por ser a etapa em que o professor busca os devidos instrumentos e métodos necessários para a aplicação de ações didático-pedagógicas para a aprendizagem.

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos, o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2005, p. 104).

Fazem parte da **instrumentalização**, aulas expositivas, documentários, compartilhamento de vivências, e tem como principal objetivo a possibilidade de que o aluno possa assimilar as experiências transmitidas pelo educador e que, ao refletir e incorporar esses conceitos, abandone seus conceitos prévios.

A quarta fase é chamada de **catarse**, onde o aluno passa a incorporar as ideias além de seus conhecimentos prévios, conseguindo fazer a relação entre a teoria, a prática e seus conhecimentos prévios. É a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua construção na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outro sim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente (GASPARIN, 2002, p.128).

Nesse momento, o aluno atinge a síntese da relação entre teoria e prática, senso comum e ciência.

A quinta fase, chamada de **prática social final**, diz respeito ao retorno dos alunos ao seu ambiente de vivência social, com novos comportamentos, novas atitudes, novos olhares, comportamentos e ações que possam distingui-los do antigo comportamento social.

Gasparim (2005), em sua obra, apresenta um quadro que nomeia como “Projeto de trabalho docente e discente na perspectiva histórico – crítica” que contém os seguintes campos: Objetivos - Aprender: 1) O quê? - Conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais), habilidades e competências. 2) Para quê? – Finalidade social do aprendido – prática social, e pode ser visualizado na tabela 3.

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do conteúdo
1) Listagem do conteúdo: unidade e tópicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento através da mediação docente.	1)Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber mais?	2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	2)Recursos humanos e materiais.	2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Tabela 3: Quadro de orientações para a pedagogia proposta (PHC).

Fonte: Gasparin (2005, p. 163).

Na tabela 3 reproduziu-se o quadro de orientações para a pedagogia proposta por Gasparin (2005). Considera-se esse quadro importante à medida que pode ser uma ferramenta a mais na orientação dos professores para a elaboração, planejamento e execução de trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

À primeira vista, parece que os professores perderam suas funções de transmissores e construtores de conhecimentos. As profundas mudanças que se estão processando na sociedade dão a impressão de que eles são dispensáveis e podem ser substituídos por computadores e outros equipamentos tecnológicos, por meio dos quais o educando adquire conhecimentos. Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político. Não se dispensam as tecnologias, pelo contrário, exige-se, cada vez mais, sua presença na escola, mas como meios auxiliares e não como substitutos dos professores (GASPARIN, 2005, p.1).

Observamos que são de extrema importância o envolvimento e o comprometimento dos alunos e professores durante todo o processo de

aprendizagem. Ressaltamos ainda que, o uso das tecnologias é importante na construção do conhecimento, um apoio pedagógico ao professor. Certamente, o uso do computador com acesso à internet é essencial na utilização do objeto digital de aprendizagem que é apresentado detalhadamente a seguir.

Nesta seção do trabalho vamos demonstrar a sequência didática que foi planejada, elaborada e aplicada para 25 alunos da turma do 3º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

É importante lembrar que o trabalho pedagógico do professor é orientado pelo livro didático adotado e esse trabalho vem sugerir uma nova possibilidade prática do professor que desejar utilizar esse modelo para auxiliá-lo no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Sugerimos que o trabalho seja conduzido conforme as orientações contidas neste texto. Entretanto, o professor tem liberdade para fazer suas adequações, adaptando a sequência didática de acordo com a realidade e necessidades de seus alunos.

A sequência foi aplicada no 3º Ano do Ensino Fundamental I, durante as aulas de Geografia quando trabalhamos o conteúdo “O campo e a cidade”, que consta no material didático apostilado no eixo: cultura, natureza e sociedade.

O objetivo da sequência didática aplicada aos alunos foi proporcionar a eles a apropriação do conceito de Campo e Cidade, como dois fenômenos complementares. Fizemos isso discutindo a importância do consumo consciente da água no campo e na cidade, em casa e na escola.

Como já dissemos anteriormente o método de ensino proposto nessa sequência é composto de cinco passos: prática social (empírico); problematização; instrumentalização; catarse e prática social final.

Reproduzimos a seguir o desenho do produto com base nos cinco passos da PHC:

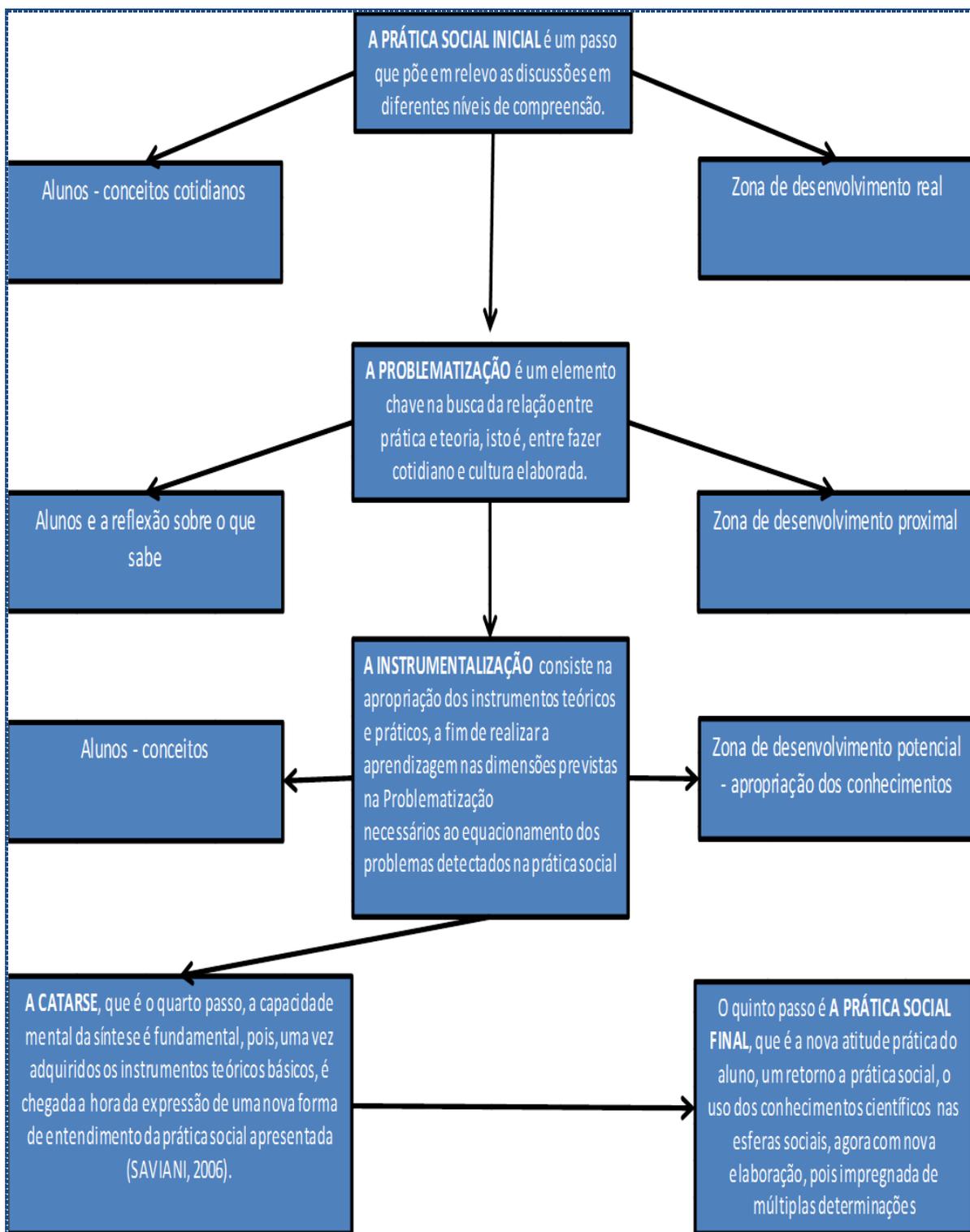


Figura 28: Fluxograma dos cinco passos da PHC: Prática social (empírico); problematização; instrumentalização; catarse e prática social final.

Fonte: Dados da pesquisa.

Vários alunos são moradores do assentamento e sabemos que a realidade social empírica, vivenciada por eles é um elemento importante e contribui para o trabalho pedagógico do professor.

Na perspectiva Histórico-Crítica, de acordo com Gasparin (2005) a primeira ação pedagógica a ser adotada pelo professor é a definição do conteúdo a ser trabalhado que deverá ser socializado com os alunos.

Nessa sequência didática, o conteúdo abordado foi O campo e a cidade, nossa expectativa de aprendizagem é que os alunos compreendam a importância da água e do solo para a população da cidade e do campo, principalmente na produção de alimentos. Além disso, trabalhamos também os saberes elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade: o ciclo da água, as consequências do excesso e da escassez de chuvas para a natureza e conseqüentemente para os seres humanos.

Iniciamos com uma roda da conversa com os alunos sentados em círculo, compartilhamos a nossa proposta de trabalho com os eles, fazendo a listagem do conteúdo: unidade e tópico. Isso consistiu em realizarmos o um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, aquilo que sabiam pela vivência do cotidiano para desafiá-los na construção de um saber científico. Assim, nesse nosso primeiro passo sugerimos aos alunos que desenhassem o caminho para a escola, conforme demonstrado a seguir perguntamos quem gostava de estudar geografia, se moravam no campo ou na cidade e pedimos que desenhassem o caminho para a escola, conforme demonstrado a seguir:



Figura 29: Ilustrações representativas do 1º passo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse aluno ao apresentar o seu desenho para a turma explicou que desenhou a sua casa no sítio e a escola que fica na cidade.

Ana Cristina: *Porque você desenhou o sol duas vezes?*

Aluno J: *porque o sítio onde eu moro fica num lugar e a escola fica na cidade em outro lugar.*

Ana Cristina: *Quem são esses animais?*

Aluno J: *As tartarugas são de estimação, igual cachorro sabe? Só pra cuidar e dar carinho e as vacas são de criação pra tirar leite.*

Ana Cristina: *Você desenhou um avião? No sítio tem avião?*

Aluno J: *Não, né! (risos) no sítio só tem trator, o avião passa baixinho no céu, é o avião da usina.*

O desenho a seguir a foi feito por uma criança de 8 anos moradora da área urbana:



Figura 30: Ilustrações representativas do 1º passo.
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao falar sobre o que desenhou a criança disse que a sua casa é pertinho da escola e que ela vai a pé para a escola, que adora brincar com os amigos.

O desenho a seguir mostra o caminho percorrido por uma aluna moradora do assentamento:



Figura 31: Ilustrações representativas do 1º passo.
Fonte: Dados da pesquisa.

Essa aluna relatou que vai para a escola de perua escolar e que no caminho vê muitas coisas: estrada, pessoas, animais, casas e placas de trânsito.

Ana Cristina: Onde você mora? Como você vem para a escola?

Aluna A: Eu moro no assentamento eu venho de perua escolar.

Ana Cristina: E de perua escolar demora muito pra chegar?

Aluna A: Não, porque é perto, quando eu vejo as placas é porque já chegou.

Ana Cristina: E você gosta da escola?

Aluna A: Eu adoro a escola, gosto muito de estudar. Nunca falto na aula.

A ilustração a seguir também é de um aluno morador do campo, observe:



Figura 32: Ilustrações representativas do 1º passo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo esse aluno o que ele mais gosta é de olhar os veículos que passam na estrada enquanto a sua mãe fica na porta de casa, observando-o indo para a escola no transporte escolar.

Ana Cristina: O que você observa no caminho para a escola?

Aluno B: Eu gosto de ver os carros passando, acelerando e deixando o poeirão na estrada.

Alguns alunos socializaram os seus desenhos com a turma. Como resultado das discussões após as apresentações podemos dizer que visualizamos os conhecimentos prévios dos alunos.

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo através do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2008, p.79).

Dessa maneira, configura-se a importância de o aluno conhecer o espaço geográfico para agir melhor no processo da sua construção. As atividades por nós desenvolvidas levaram os alunos a destacar o modo de vida local e refletirem criticamente sobre as diferentes realidades do país como um todo.

Nosso segundo passo foi realizar a problematização do tema. A estratégia por nós utilizada foi sugerir que os alunos representassem através de um desenho o espaço urbano e o espaço rural, desenhando paisagens do campo e da cidade. Optamos por agrupar as crianças da seguinte maneira: alunos moradores do campo com alunos moradores da cidade com o objetivo de discutirem e aprenderem mais sobre os principais problemas, os diferentes modos de vida e de trabalho dos moradores da área rural.

Como resultado dessa atividade pudemos constatar qual a relação que os alunos fazem entre o espaço rural e o espaço urbano, os diferentes modos de vida, de trabalho e as contribuições desses diferentes espaços na vida das pessoas. Conforme alguns desenhos a seguir:



Figura 33: Ilustrações representativas do 2º passo – problematização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Houve bastante discussão durante as exposições dos desenhos, os alunos demonstram preocupação com a questão da água. Nessa parte do processo de ensino aprendizagem pudemos identificar e discutir um dos principais problemas postos pela prática social dos alunos que é a questão do uso da água potável.

Ana Cristina: *Você sabe por que falta água potável?*

Aluno B: *Porque as pessoas desperdiçam lavando o quintal e o carro também.*

Aluno H: *Minha mãe lava o quintal sempre, ela diz que é por causa do pó.*

Ana Cristina: *E você observou se ela usa mangueira ou balde?*

Aluno H: *Usa a mangueira, né.*

Aluno B: *Porque você não fala pra ela que tem que usar o balde? Tem que falar pra ela economizar a água.*

Optamos por discutir a relação entre o campo e a cidade e o consumo consciente da água, principalmente pelas indústrias que produzem refrigerantes.

A água se tornou um importante conteúdo a ser trabalhado, pois se trata de um recurso natural não renovável, portanto, visamos sensibilizar e conscientizar os alunos atentando para o uso racional da água e da preservação do meio ambiente, como forma de manutenção da vida de todos no planeta.



Figura 34: Ilustrações representativas do 2º passo – problematização.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse aluno desenhou a escola, a quadra de esportes, do outro lado desenhou um lago e ele pescando, desenhou também uma torneira fechada, mas não desenhou a vegetação.

Ana Cristina: *Porque você não desenhou o mato ou grama?*

Aluno B: *Porque o mato 'tá seco', então não fica bonito desenhar.*

Ana Cristina: *E você sabe por que o mato secou?*

Aluno B: *Meu pai falou que é porque faz tempo que não chove. Daí o mato e a grama seca, né?*

Ana Cristina: *E por que você desenhou uma torneira?*

Aluno B: *Porque a gente tem que se lembrar de deixar a torneira fechada pra não gastar toda a água.*

Nesse sentido passamos para a terceira etapa da nossa sequência didática que é a instrumentalização. Nesse momento tratamos de socializar para os alunos os instrumentos criados ao longo da história da humanidade,

que puderam colaborar com a questão levantada pelos alunos na fase da problematização.

Realizamos então a leitura (feita pela professora) do livro “João da água” de Patrícia Engel Secco (SECCO, 2007), visando à sistematização das principais ideias contidas nele. Por meio dessa atividade procuramos investigar qual o nível de conhecimento e criticidade dos alunos sobre o processo de preservação da água.

A pedido dos alunos, a ilustração da história foi feita inicialmente na lousa pela professora:



Figura 35: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme consta no livro o personagem João buscava água para sua casa e utilizava um balde furado, no caminho de volta João regava apenas um lado da estrada e nela brotaram lindas flores. Os alunos ilustraram em seguida, elencando a parte que mais gostaram da história:



Figura 36: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Realizamos a discussão dos problemas apontados recontando a história coletivamente fazendo intervenções e questionamentos tais como: Por que devemos usar água de forma consciente? Por que João precisava carregar água para a sua casa? Será que na região onde ele morava havia água encanada em casa?

Nesse momento os alunos emitiam suas opiniões demonstrando que compreenderam a mensagem transmitida através da leitura:

Ana Cristina: *Porque será que o João precisava buscar água pra mãe dele?*

Aluna A: *Eu acho que na casa do João não tinha água na torneira, acho que ele buscava água pra mãe dele fazer comida e pra ele e os irmãos tomarem banho. Eu também já busquei água na mina, mas usei um regador não um balde furado.*

A “aluna A” é moradora do assentamento e demonstrou no seu comentário que já vivenciou situação parecida com a do personagem da

história, quando no início da formação do assentamento ainda não havia água encanada.

Ana Cristina: *Porque será que falta água?*

Aluno B: *Porque se a gente deixar a torneira aberta o tempo todo, a água vai acabar. Na minha casa já acabou uma vez e demorou pra voltar.*

Esse menino chamado aqui por “aluno B” é morador da cidade e contou que certa vez acabou a água do chuveiro sua casa e sua mãe teve que esquentar água no fogão para ele poder tomar banho.

Ana Cristina: *Na sua casa tem água? Você sabe de onde vem a água da sua casa?*

Aluna C: *Na minha casa tem água do poço artesiano, mas de vez em quando a bomba estraga daí a minha mãe fica nervosa sem água pra fazer as coisas. Tem que dar água pras criação, tem que aguar a horta e mais um montão de coisas.*

A “aluna C” também é moradora do assentamento e relatou que a água consumida pela família vem de um poço artesiano, mas às vezes a bomba que faz a distribuição apresenta problemas e o custo da manutenção é muito caro. É interessante observar que essa criança comentou os transtornos causados pela falta d’água, bem como a sua importância vital para bom desenvolvimento do trabalho de criação de animais e cultivo de alimentos.

Em roda da conversa discutimos sobre a utilização da água na agricultura e o seu consumo consciente relacionando as diferentes finalidades, o resultado das discussões foi registrado nos desenhos demonstrados a seguir:



Figura 37: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse desenho a criança desenhou o campo, as plantações de cenouras e verduras e os animais no pasto.



Figura 38: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse outro desenho a aluna desenhou árvore com frutos, flores, grama verde e um animal, demonstrando que compreendeu que a água e o solo são necessários para a produção de alimentos e para a vida.

Também para intensificar a instrumentalização, discutimos a importância da água e do solo na agricultura, na produção de alimentos para a

humanidade, bem como a escassez da água para pessoas de determinadas regiões do Brasil. Para tanto, apresentamos a Obra de Arte “Os Retirantes” de Candido Portinari⁷ (PORTINARI, 1944):



Figura 39: RETIRANTES (1944) – instrumentalização.

Fonte: PORTINARI (1944) Museu de Arte de São Paulo (MASP) São Paulo – Brasil.

Nesse momento solicitamos e aos alunos que fizessem a observação e discussão dos principais problemas observados na obra, oportunizando através da nossa mediação a construção do saber por meio da relação aluno x objeto do conhecimento. Ao analisar a obra os alunos constataram que as famílias passavam fome e estavam se mudando para outro lugar pela falta d'água:

⁷ RETIRANTES (1944) Óleo sobre tela 190cm x 180cm. 'Os Retirantes' nasceu das visões de Portinari ainda menino. Desde pequeno, assistia da janela de sua casa ao vaivém das sofridas famílias que fugiam da seca do Nordeste à procura de trabalho. Eram famílias inteiras em estado de grande pobreza, imagens que marcaram a vida do menino e do pintor. Sensível, denunciou, através do pincel a degradação de uma parcela significativa de homens e mulheres, brasileiros trabalhadores e sofredores. Disponível em: <http://www.arteeartistas.com.br/serie-retirantes-candido-portinari/> Acesso em 10 abr. 18.

Aluno B: *É que tem gente que passa fome, não tem casa pra morar, nem comida pra comer e nem água para beber.*

Ana Cristina: *Em sua opinião, como é formada essa família?*

Aluna C: *Eu percebi que tem o avô, tem bebê, o pai, a mãe e as crianças.*

Ana Cristina: *Você acha que essa família está bem ou precisam de algo?*

Aluna C: *Eu acho que essa família está muito mal e vai morrer se ninguém ajudar eles, porque eles estão precisando de tudo.*

Mediante o resultado dessas discussões concluímos que a água se apresenta como um dos mais importantes temas a serem trabalhados.

Ainda nessa fase da instrumentalização sugerimos que os alunos realizassem uma pesquisa na internet sobre as demais obras da série “Retirantes” (PORTINARI, 1944), bem como o levantamento da biografia do autor. Realizadas essas tarefas foi possível aos alunos fazer uma releitura da obra de Portinari (PORTINARI, 1944). Segundo os alunos as crianças estavam muito magras por causa da falta d’água e de comida.



Figura 40: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante esse processo de instrumentalização os alunos levantaram questões como a fome e a seca no sertão nordestino. Eles questionavam o seguinte:

Ana Cristina: *Como você acha que é vive essa família?*

Aluna C: *Eu acho que essa família é muito pobre e não tem nada, nem emprego e nem terra para plantar, por isso estão tristes, estão indo embora.*

Ana Cristina: *O que chamou a sua atenção na Obra?*

Aluno D: *Eu percebi que tem várias crianças.*

Ana Cristina: *Em sua opinião elas estão bem?*

Aluno D: *Eu acho que elas estão muito doentes, eu já vi crianças magras assim uma vez na televisão.*

Aluna A: *Eu acho que eles estão com cara de gente doente ou quase 'morta', acho que eles são muito pobres.*

Concluimos essa atividade em uma aula expositiva explicando que as famílias têm diferentes motivos para deixarem o lugar de origem e ir para outro. Em geral as principais causas são de ordem econômica, como os alunos identificaram: desemprego, climas muito rigorosos (seca) e a escassez de terras para os trabalhadores.

Como complemento do processo de instrumentalização os alunos foram levados a apreciação da música “Aquarela” Toquinho (1983). Eles foram convidados a assistir ao “clip” da música.

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul

Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar

Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está partindo
Serenos e lindo
E se a gente quiser
Ele vai pousar

Numa folha qualquer
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra
Consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
Que descolorirá

E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Que descolorirá

Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
Que descolorirá

(ANTONIO PECCI FILHO TOQUINHO; VINICIUS DE MORAES,
1983)

Apresentamos a letra da música, cantamos e em seguida pedimos para que os alunos em duplas contornassem a sua mão e o corpo de um colega em um papel, iniciando, assim, a ideia de representação do real para o desenho, ou seja, abordando o trabalho com lateralidade, representação e orientação espacial através do desenho.

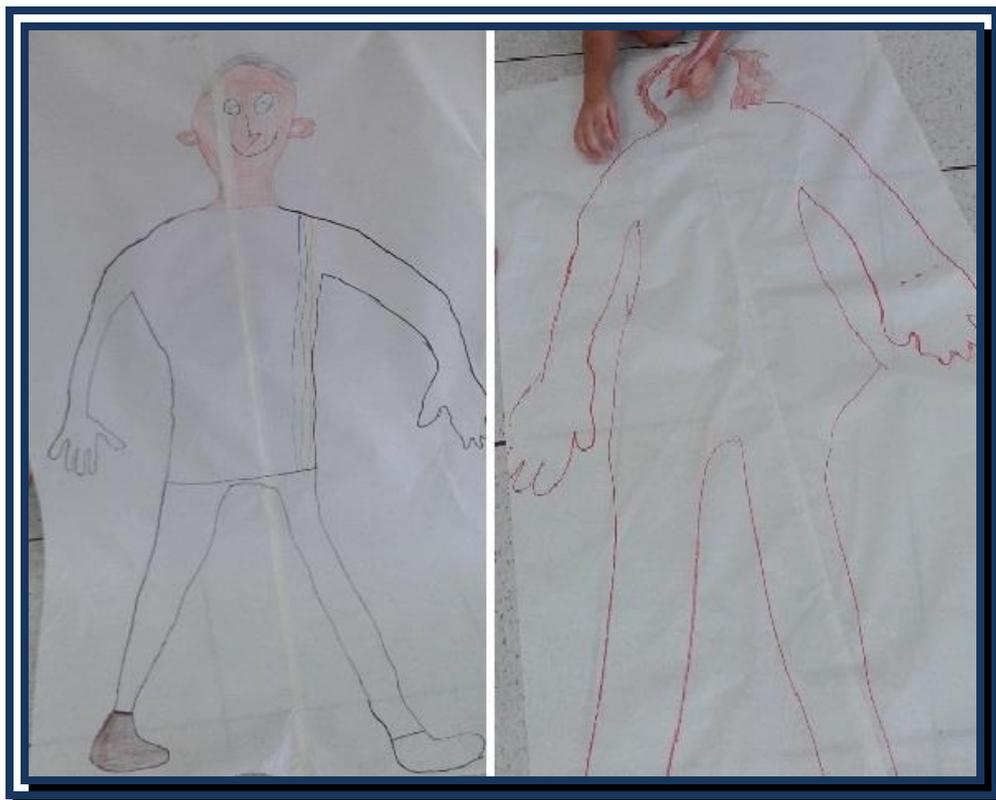


Figura 41: Fotografia das atividades de introdução à linguagem cartográfica – instrumentalização.

Fonte: Dados da pesquisa.

Objetivamos com essa atividade promover a aproximação da linguagem cartográfica à realidade cotidiana vivida pelos alunos. O contorno das mãos, dos pés ou mesmo do corpo é uma estratégia didática para representação de algo existente. Vivenciamos essa experiência para que os alunos compreendessem o que são mapas e desenvolvessem maior familiaridade com os conteúdos geográficos.

Nossa instrumentalização possibilitou focarmos no contexto social, no trabalho do campo e da cidade. Propomos então uma nova pesquisa sobre as principais atividades econômicas desenvolvidas no campo e também na

cidade. Assim, realizamos uma visita a uma horta para vivenciarmos a produção de alimentos orgânicos da agricultura familiar⁸.



Figura 42: Visita à horta – instrumentalização.

Fonte: Dados da pesquisa.

⁸ A agricultura familiar é um tipo de agricultura que adota práticas de cultivo de alimentos orgânicos. É desenvolvida em pequenas propriedades rurais, a colheita dos produtos serve de alimentação para a família e para o consumo de parte da população. A agricultura familiar colabora para a geração de renda e emprego no campo e ainda, melhora o nível de sustentabilidade das atividades no setor agrícola. Sendo assim, a qualidade dos produtos é superior aos outros convencionais.

Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/agricultura-familiar/> > Acessado em: 22 jun. 2018.

As crianças apreciaram a visita e ficaram impressionadas com os animais. Solicitamos que elas desenhassem o que observaram:



Figura 43: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Ana Cristina: *O que você achou do sítio?*

Aluno V: *O sítio é bem legal! Têm muitos animais, gostei de ver as galinhas comendo milho, o homem trabalhando com o trator e eu comi goiaba.*



Figura 44: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Ana Cristina: *Você gostou dessa visita? Do que você mais gostou?*

Aluno F: *Gostei, gostei de ver a horta, mas gostei muito mesmo foi de ver as vacas, dá um pouco de medo do chifre delas, mas elas são mansinhas.*



Figura 45: Ilustrações representativas do 3º passo – instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

As ilustrações da visita são de alunos moradores da área urbana e apreciaram a aula passeio, nas falas deles pudemos notar a admiração pelas diferentes atividades desenvolvidas na área rural.

Em outra ocasião apresentamos a letra da música “Meu país” do cantor e compositor Zezé di Camargo e posteriormente o vídeo clip da mesma.

Meu país

Aqui não falta sol
Aqui não falta chuva
A terra faz brotar qualquer semente
Se a mão de Deus
Protege e molha o nosso chão
Por que será que tá faltando pão?
Se a natureza nunca reclamou da gente
Do corte do machado, a foice, o fogo ardente

Se nessa terra tudo que se planta dá
Que é que há, meu país?
O que é que há?

Se nessa terra tudo que se planta dá
Que é que há, meu país?
O que é que há?

Tem alguém levando lucro
Tem alguém colhendo o fruto
Sem saber o que é plantar
Tá faltando consciência
Tá sobrando paciência
Tá faltando alguém gritar

Feito um trem desgovernado
Quem trabalha tá ferrado
Nas mãos de quem só engana
Feito mal que não tem cura
Estão levando à loucura
O país que a gente ama

Feito mal que não tem cura
Estão levando à loucura
O Brasil que a gente ama (ZEZÉ DI CAMARGO, 1998).

Neste momento os alunos discutiram a letra da música relacionando com os problemas observados na releitura da obra Retirantes. Retomamos as discussões e fizemos a mediação conduzindo as discussões sobre os principais problemas observados pelos alunos:

Ana Cristina: *Você gostou dessa música? Quais problemas você observou na letra da música?*

Aluno G: *Gostei porque essa música é muito legal! Acho que ela ajuda a gente a pensar na letra que fala*

que aqui tudo o que se planta dá. Então por que tem gente que não tem comida nem água?

Ana Cristina: *O que você acha que acontece?*

Aluno H: *Eu acho que eles não têm comida porque o pai não tem serviço. Se não tem serviço não ganha dinheiro pra comprar comida.*

Discutimos com os alunos questões como a fome e a seca no sertão nordestino, conduzindo as falas, oportunizando a fala de todos.

Ainda na fase da instrumentalização trouxemos o livro Era uma vez uma gota de chuva (ANDERSON, 2010), da coleção Milagres da Natureza, tal livro incorpora elementos de geografia e ciências e aborda questões sobre o ciclo da água, bem como as consequências do excesso e/ou a escassez de chuvas.

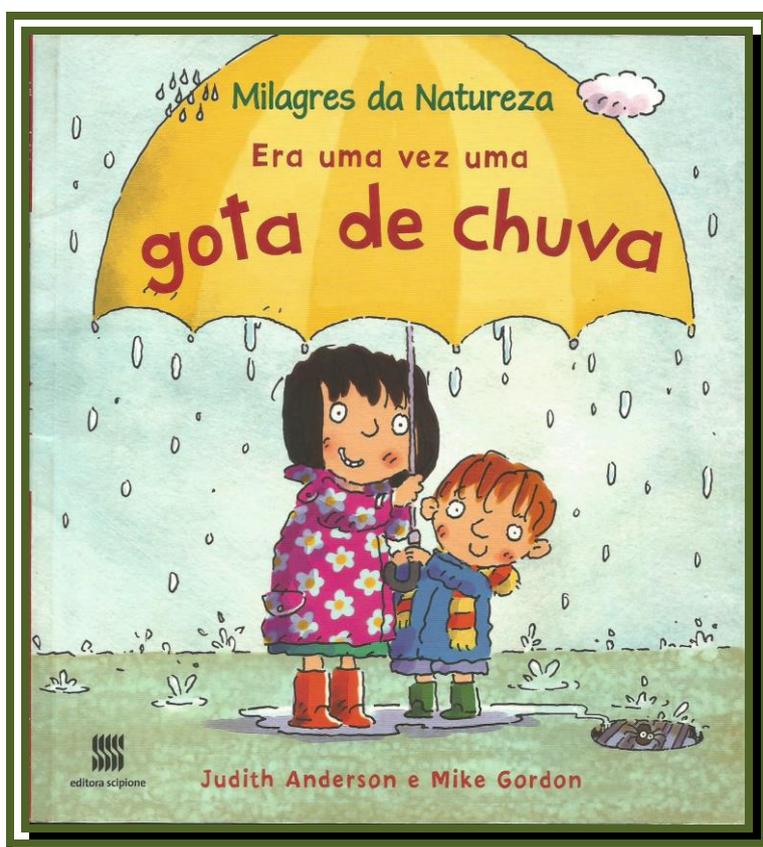


Figura 46: Leitura: Era uma vez uma gota de chuva – instrumentalização.

Fonte: Anderson (2010).

Realizamos a leitura compartilhada com as crianças, explorando as imagens e discutindo com os alunos sobre o que acontece em cada página.

Em roda da conversa discutimos a importância da preservação da água e boas atitudes para economizar água na escola e em casa. A noção de ciclo da água foi aprendida como observamos nas ilustrações:



Figura 47: Ilustrações representativas sobre o ciclo da água- instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Ana Cristina: *O que você aprendeu sobre o ciclo da água?*

Aluno H: *Eu aprendi que a água que cai na chuva depois volta para as nuvens e depois cai de novo com a chuva e molha a terra e o asfalto também.*



Figura 48: Ilustrações representativas – instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Aluna A: *Tem dias que chove muito e tem dias que fica um tempão sem chover nada. Então é seca, o pasto fica seco.*



Figura 49: Ilustrações representativas- instrumentalização.
Fonte: Dados da pesquisa.

Aluna M: *Entendi que a água está nas nuvens e quando as nuvens ficam muito grandes elas caem em forma de pingos de chuva.*

Após o acesso as diversas atividades de instrumentalização os alunos construíram uma nova postura mental mediante as questões levantadas, chegando ao quarto passo da nossa sequência didática que foi a produção da catarse, que se caracteriza pela superação do conhecimento inicial, até então sincrético, caótico passando para o um conhecimento em sua forma sintética, como totalidade concreta.

Nossa constatação desse processo deu-se ao analisarmos as falas e as ilustrações das crianças:



Figura 50: Ilustrações representativas do 4º passo – catarse.
Fonte: Dados da pesquisa.

Constatamos aqui que os alunos produziram a catarse, um dado fundamental a ser observado é a proximidade do Campo e Cidade e a presença da água demonstrando através do desenho que o Campo e a Cidade estão bem próximos e ambos necessitam de água potável para sobreviver.

Ana Cristina: *O que você aprendeu sobre a relação entre o campo e a cidade?*

Aluna A: *Aprendi que a 'gente' do campo planta a comida que todo mundo come e todo mundo precisa de*

água para viver, senão a gente morre de sede. Eu não moro na cidade, moro no sítio, mas eu tenho amigas aqui da escola que moram na cidade. A cidade também é importante porque tem escola, tem supermercado e tem banco pra mãe da gente pegar dinheiro.

No decorrer dessa sequência didática, os alunos compreenderam que Campo e a Cidade possuem uma relação de complementaridade e, que as atividades econômicas desenvolvidas no Campo, principalmente, a agricultura e pecuária dependem da água e são de extrema importância para todos.

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese, em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2012, p.72).



Figura 51: Ilustrações representativas do 4º passo – catarse.
Fonte: Dados da pesquisa.

Ana Cristina: *O que você desenhou?*

Aluno G: *Eu desenhei a cidade, pessoas dirigindo o carro e morando em prédio e eu desenhei uma casa no campo com chaminé. Eu gosto mais da cidade porque tem um monte de casas e de gente, tem lojas pra gente comprar as coisas, mas eu acho que no campo é divertido pra*

brincar por causa da natureza, dos rios, das árvores dá pra gente subir nelas.

Conforme dito por Gasparin (2005) a no último passo da PHC, a chamada Prática Social Final do conteúdo desenvolvido, é esperado que os alunos demonstrem uma mudança na sua visão sincrética em direção a visão sintética a respeito do conteúdo estudado.

Agora ele traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho. Expressa sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado. Compreende, da mesma forma, com maior clareza, tanto a Problematização quanto a instrumentalização (GASPARIN, 2012, p. 124).

Desta forma constatamos uma intensa transformação na maneira dos alunos pensarem.

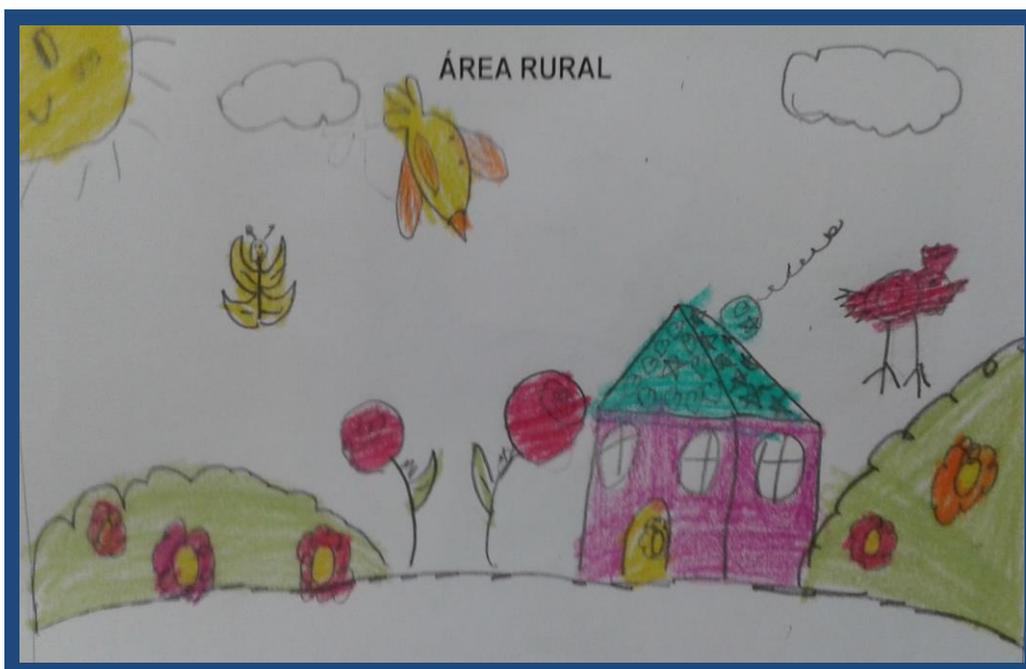


Figura 52: Ilustrações representativas do 4º passo – catarse.
Fonte: Dados da pesquisa.

Aluno H: *Eu aprendi que o campo e cidade dependem um do outro, o povo da cidade precisa dos alimentos que vem da horta do campo e do leite da vaca. E quem mora no campo vem comprar as coisas na cidade, vem no médico na cidade.*

Nesta ocasião, procuramos oferecer situações em que os alunos pudessem estabelecer relações entre a água, o solo e a vida na terra demonstrar aqui como os alunos chegaram ao desenvolvimento da prática social final. Confeccionamos um terrário e registramos o passo a passo, conforme as imagens a seguir:



Figura 53: Passo a passo da construção do terrário.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sendo assim, os objetivos dessa sequência didática foram atingidos, pois os alunos se apropriaram de conteúdos historicamente sistematizados, considerando as relações de interdependências entre campo e cidade. Isso ficou bastante claro ao observarmos como se deu a prática social dos alunos. Existe a necessidade de pensar o ensino de geografia dialogando com o contexto do aluno, e busca-se ainda discutir e problematizar a relação entre rural e urbano na dinâmica espacial brasileira e analisar as contribuições da construção dos conceitos para o ensino de Geografia a partir dos elementos do espaço vivido dos alunos.

5.3 O objeto digital de aprendizagem

Apresentamos essa sequência didática digital que orienta a ação pedagógica, com propostas de atividades possíveis de serem realizadas em conjunto com todos os alunos da sala de aula.

Como já dissemos anteriormente, a escola pesquisada está situada no espaço urbano e recebe alunos tanto do campo quanto da cidade, por esse motivo construímos a sequência didática intitulada “O campo e a cidade” para privilegiar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o que o aluno já sabe e o que gostaria de saber a mais sobre o tema proposto.

Buscamos contextualizar os conhecimentos científicos com a realidade vivenciada pelos alunos da escola, moradores da área rural, que frequentam o terceiro ano do ensino fundamental na escola em Borebi.

A escolha desse público alvo deu-se devido a nossa experiência de trabalho com alunos do campo e a abertura disponível para a pesquisa, o que nos possibilitou observar e compreender o contexto local.

O material didático elaborado é um instrumento a mais para auxiliar o trabalho pedagógico e busca atender às expectativas do professor em sala de aula. Compreendemos que um bom material didático também contempla a necessidade de discutir as reais necessidades, os interesses do alunado e o conteúdo a ser trabalhado para, então, proporcionar a interação entre ambos.

O material didático audiovisual (vídeo, videoaula, videoconferência, teleconferência, entre outros) é uma mídia fundamental para auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Ele possibilita explorar imagem e som, estimulando o aluno a vivenciar relações, processos, conceitos e princípios. Esse recurso pode ser utilizado para ilustrar os conteúdos trabalhados, permitindo ao aluno visualizar situações, experiências e representações de realidades não observáveis. Ele auxilia no estabelecimento de relações com a cultura e a realidade do aluno e é um excelente recurso para fazer a síntese dos conteúdos (MEC, 2007b, p.7).

Sabemos que há a necessidade de ampliar o uso dessas mídias na educação:

É importante lembrar que nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático. Assim, se um filme for apresentado em uma aula de história, pode ter sua projeção, por vezes, interrompida para fixar cenas, discutir com os alunos, e seguida pela produção de um texto avaliativo. Ou seja, o material didático deve-se integrar num ciclo mais completo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2007, p.23).

A primeira fase de desenvolvimento do nosso material didático foi um estudo sobre a Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani e as cinco etapas dessa teoria pedagógica por ele nomeadas como: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Já, na segunda fase, nos dedicamos à elaboração do material didático em mídia digital tendo como base as ideias constitutivas da Pedagogia Histórico-Crítica. Visando contribuir para um ensino de Geografia mais contextualizado, construímos uma sequência didática com base na PHC, intitulada “O campo e a cidade”.

O material em mídia digital estará disponível para todas as escolas e professores que desejem acessar. Na figura 54, a seguir, apresentamos a capa do material pedagógico.



Figura 54: Imagem do Material Didático – Capa.

Ao acessar o material sugerido, o educador será direcionado ao menu inicial que contém a apresentação, o quadro de orientações para a pedagogia proposta (PHC), os temas, os encaminhamentos e as referências utilizadas, conforme demonstramos na figura 55.



Figura 55: Imagem do material Didático Digital – Menu Inicial.

Ao acessar o item apresentação, o professor será direcionado para uma tela contendo um texto explicativo sobre a pesquisa realizada e a proposta de trabalho voltada para o conteúdo de Geografia (O Campo e a Cidade) do 3º Ano do Ensino Fundamental com o uso desse material didático digital, conforme a figura de número 56.

APRESENTAÇÃO

Este material didático é fruto de uma pesquisa realizada junto ao programa de pós-graduação Mestrado "Docência para a Educação Básica"- Unesp/Bauru, intitulada "A UTILIZAÇÃO DA PHC NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE BOREBI/SP". Contamos com o apoio de professores e alunos da EMEF Profª Iracema Leite e Silva, situada no município de Borebi/SP.

Temos como principal objetivo a construção desse objeto digital de aprendizagem intitulado "O campo e a cidade". Essa pesquisa esta fundamentada nos ideais da **Pedagogia Histórico-Crítica** (SAVIANI), enquanto didática para prática docente e visa contribuir apoiando a prática de professores de modo a favorecer o desenvolvimento e a autonomia da criança na compreensão do mundo que a cerca e para interpretar as situações vivenciadas no cotidiano, na valorização e fortalecimento da identidade dos habitantes do meio rural, seu modo de vida e trabalho. Buscamos proporcionar a eles a apropriação do conceito de Campo e Cidade, como dois fenômenos complementares. Fizemos isso discutindo a importância do consumo consciente da água no campo e na cidade, em casa e na escola, por meio de práticas educativas sistemáticas que levaram os alunos a refletirem criticamente e a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem em prol da transformação social.

Figura 56: Apresentação do material Didático Digital – Parte I.

Em seguida é apresentado um quadro de orientações para a pedagogia proposta (PHC), os cinco passos: Prática social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo, bem como, encaminhamentos e ações necessários, conforme demonstramos na figura 57.

Quadro de orientações para a pedagogia proposta (PHC)				
Fonte: Gasparin (2005, p. 163)				
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do conteúdo
1) Listagem do conteúdo: unidade e tópicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento através da mediação docente.	1)Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber mais?	2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	2)Recursos humanos e materiais.	2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Figura 57: Apresentação – Parte II.

Após a leitura explicativa do quadro, o educador que desejar pôr em prática a metodologia proposta, será direcionado para a tela que norteará o seu trabalho pedagógico: Objetivos, o que aprender? - Conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais, habilidades e competências) e para quê? Ou seja, a finalidade social do conteúdo aprendido está ligada à prática social, como segue na figura 58:



Figura 58: Apresentação – Parte III.

Ao acessar a tela seguinte, o professor poderá compartilhar a proposta de trabalho com os alunos para, em seguida, realizar o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema (Prática Social Inicial do Conteúdo), solicitando que os alunos desenhem o caminho para a escola, conforme a figura 59 abaixo:



Figura 59: Imagem da Prática Social Inicial do Conteúdo.

Sabendo que a água é indispensável à vida e a conscientização quanto ao uso adequado é importante tanto para moradores da zona urbana ou rural, optamos por introduzir uma leitura compartilhada do livro “João da água” da autora Patrícia Engel Secco.

Ao realizar a leitura compartilhada, a professora direcionou perguntas e fez a exploração do título, da capa, das ilustrações e da história. Em seguida, realizaram-se as ilustrações, conforme as figuras de número 60 e 61, a seguir.

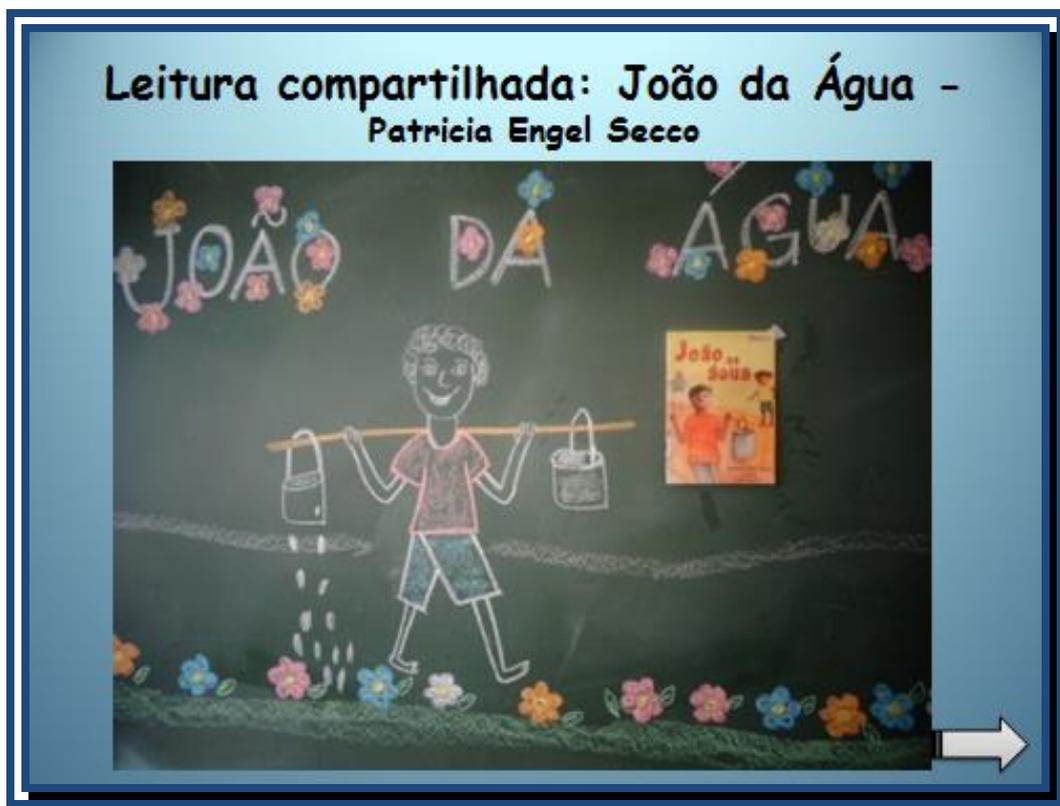


Figura 60: Imagem da leitura compartilhada – João da água.

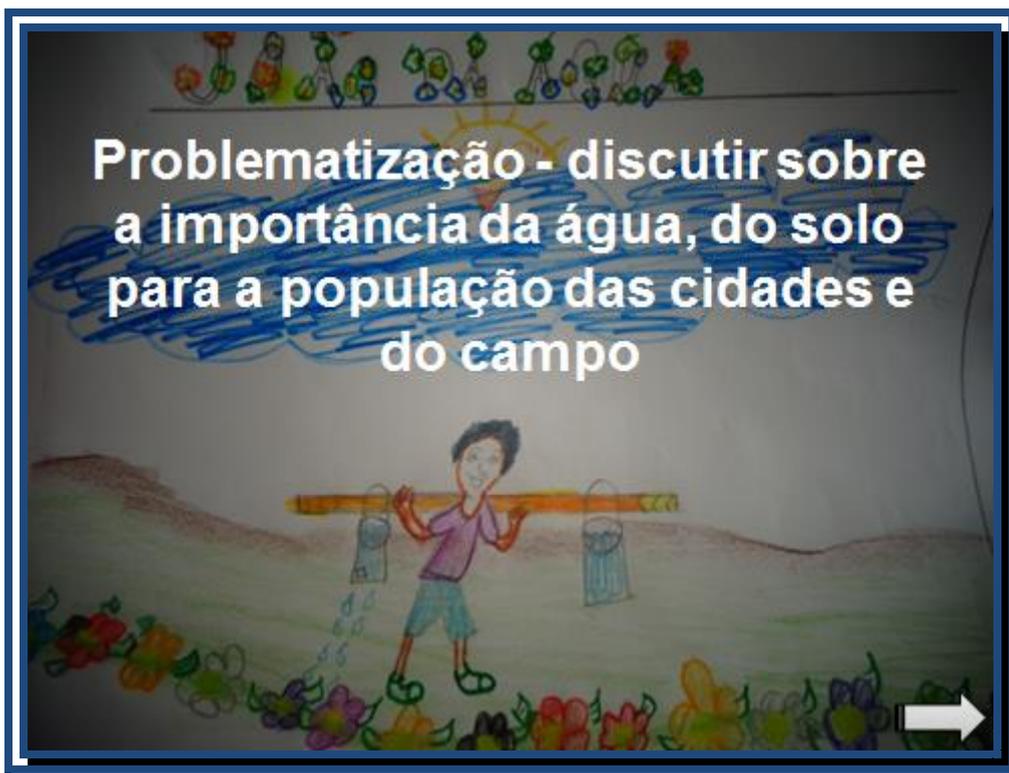


Figura 61: Problematização – Discussão e ilustração da leitura.

Sabemos que usar bons procedimentos, oferecer condições de leitura é essencial na formação de leitores. Brakling (2004): "[...] a utilização de determinados procedimentos possibilita que se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora".

Para a problematização, discutimos a importância da água e do solo na agricultura, na produção de alimentos para a humanidade, bem como a escassez da água para pessoas de determinadas regiões do Brasil, como vemos na figura 62 a seguir:

"Os Retirantes" - Candido Portinari ,1944



Leitura e interpretação da obra clássica de um dos maiores pintores brasileiros. O que podemos observar no quadro? Fazer questionamentos e intervenções

Figura 62: Problematização: Atividade com Obra de Arte

Apresentamos aos alunos a Obra de Arte “Os Retirantes” de Candido Portinari (1944), realizamos a observação, discussão e registro através de desenhos.

Como podemos observar, na figura 63 propomos a atividade com a música Aquarela do cantor e compositor Toquinho (1982).



Figura 63: Atividade com a música Aquarela –Toquinho (1982).

Após a apreciação da música, convidamos as crianças a contornarem a sua mão em um papel, iniciando, assim, uma representação através do desenho de algo que existe.

Nas próximas telas, sugerimos às crianças que fizessem um desenho da área rural e outro da área urbana, conforme mostramos nas figuras 64 e 65.



Figura 64: Atividade de desenho – área rural.

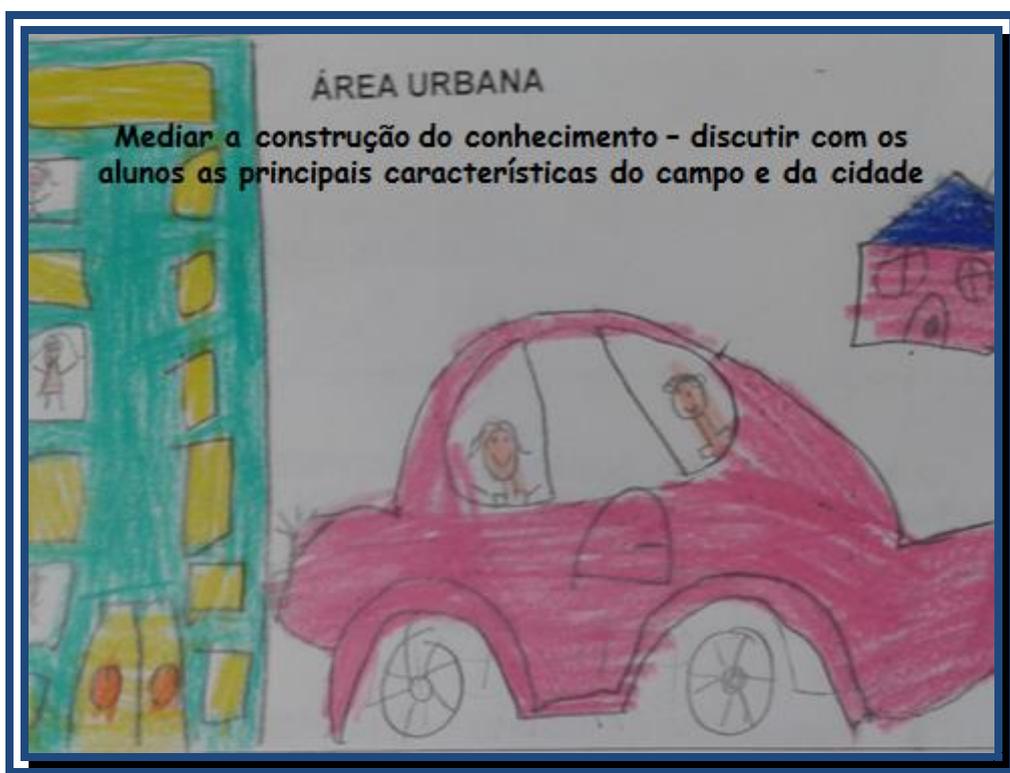


Figura 65: Atividade de desenho – área urbana.

Com o objetivo de valorizar os conhecimentos prévios das crianças, propomos uma apresentação oral individual dos seus desenhos, pedindo que a criança explique o que desenhou apontando as diferenças entre as áreas rurais e urbanas. Discutimos com os alunos como perceberam essas diferenças.

Na figura de número 66 a seguir, focamos na instrumentalização, no contexto social, no trabalho do campo e da cidade.

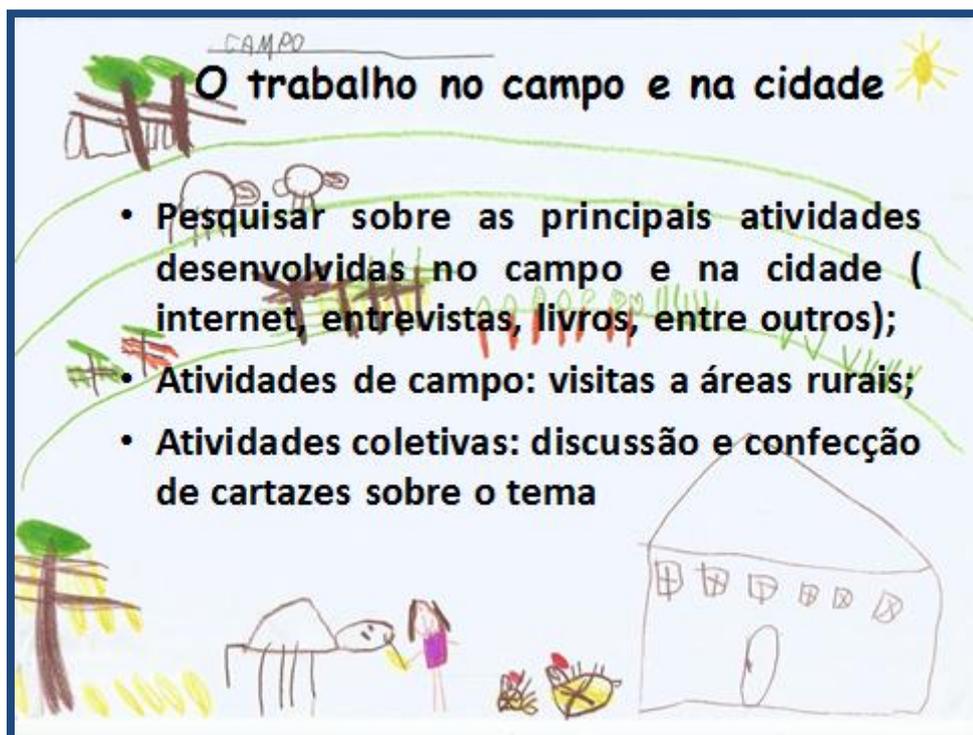


Figura 66: Instrumentalização: O trabalho no campo e na cidade.

Na etapa da instrumentalização propomos uma pesquisa (em grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos) sobre as principais atividades econômicas desenvolvidas no campo e na cidade. Após a realização das pesquisas, propomos a discussão dos resultados e a confecção de cartazes sobre o tema.

A seguir, na figura 67, sugerimos um trabalho com a música “Meu país” composição de Zezé di Camargo (1998).



Figura 67: Instrumentalização: Atividade com Música.

Após assistir ao vídeo, solicitar aos alunos que reflitam na letra da canção, no refrão que diz “Se nessa terra tudo que se planta dá, que é que há, meu país? O que é que há?”.

Na sequência temos a Catarse, como vemos na imagem 68:



Figura 68: Catarse – Atividade de discussão.

Na catarse é importante fazer os questionamentos e intervenções necessárias para a construção de uma nova postura de conscientização sobre o consumo consciente da água, a valorização dos diferentes modos de vida e trabalho.

A seguir, sugerimos que as crianças tragam para a escola fotos da rotina familiar para apresentação aos colegas e exposição de um mural na escola, conforme mostra a figura 69:



Figura 69: Catarse – Mural para exposição de fotos.

Na figura 70 propomos atividades com fotos sobre a agricultura familiar.



Figura 70: Atividade com fotos.

Realizamos uma roda da conversa, respeitando os turnos de fala e intervindo para que as crianças possam distinguir aquilo que já sabem sobre os diferentes modos de vida e construam novos conhecimentos acerca do tema.

Apresentamos o resultado da relação de complementaridade entre o campo e a cidade, segundo os alunos, na figura 71.



Figura 71: Atividade - roda da conversa e oralidade

Ao final da sequência didática, apresentamos, como Prática Social Final, a construção coletiva de um terrário (figura 72), onde as crianças podem pôr em prática tudo o que aprenderam sobre a importância do solo e da água para as plantas, assim como para todos os seres vivos.



Figura 72: Prática Social Final – construção de um terrário.



Figura 73: Prática Social Final – terrário pronto

Por fim ao clicar na tela Menu o professor será direcionado as principais referências bibliográficas utilizadas no material didático (Figura 74).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L., & Petenucci, M. C. (2008). **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Acesso em: 04 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SECCO, Patrícia Engel. João da água. Gráfica Editora Modelo Ltda. Fundação EducarDPaschoal, 2007. Disponível em: http://livro.educardpaschoal.org.br/upload/NossosLivros/joao_da_agua.pdf. Acesso em 12 de ago. de 2017.

Imagens: <https://www.facebook.com/Jardins-da-Lid-256532578420889/> Acesso em 05 de jul. de 2018.

Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=FFS4Fi_fwwo
<https://www.youtube.com/watch?v=xT8HIIiFQ8YO>



Figura 74: Referências.

Na confecção do terrário utilizamos plantas do tipo suculentas, mas também podemos utilizar verduras: alface, cebolinhas, salsinhas, etc.

É importante ressaltar que todas as atividades propostas no material didático digital são apenas sugestões e que o professor tem plena autonomia para realizar as adequações necessárias para a sua turma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta foi realizada, especificamente, para um conteúdo “O Campo e a Cidade: aproximações e diferenças” na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, pois consideramos como problema o ensino de Geografia dialogando com o contexto dos alunos moradores do campo e da cidade. Assim, buscamos investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de alimentos, etc.), e discutir problemas provocados por esses usos.

Reconhecemos que a elaboração desta pesquisa foi uma tarefa difícil, porém muito gratificante na medida em que buscamos pesquisar um tema que nos causa inquietações e que pudesse, de alguma forma, contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem, bem como para a prática de professores do Ensino Fundamental que trabalham diretamente com esses alunos.

Acreditamos que a função da educação é formar pessoas que poderão transformar o mundo em um lugar melhor para se viver com dignidade. Dessa maneira, realizamos a nossa pesquisa em uma escola que recebe crianças moradoras da área rural, inclusive de um assentamento.

Nosso principal objetivo foi construir um objeto digital de aprendizagem que contribuísse para o ensino desses alunos.

Em nossos procedimentos metodológicos, apresentamos um pouco da história do município; apresentamos o assentamento, fazendo uma breve abordagem desde a chegada dos trabalhadores do MST; realizamos uma pesquisa na escola e entrevista com os professores sobre a sua formação inicial e continuada; analisamos o material didático apostilado, discutimos as contribuições da educação escolar para a emancipação do sujeito e, por fim, elaboramos a sequência didática sobre os usos da água em diferentes atividades.

Segundo Saviani, para haver a transformação desejada, é necessário que os alunos tenham acesso aos saberes historicamente sistematizados pela humanidade.

Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, é exatamente o saber

metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro.

Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho (SAVIANI, 1992, p. 14-15).

Para o ensino de Geografia, abordamos os fundamentos e as concepções que embasaram nossa sequência didática, cujo método foi inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) proposta por Saviani (2008).

Apresentamos a descrição do método (método dialético: prática-teoria-prática) apresentado em forma de didática na obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” de Gasparin (2005).

Esse método (PHC) norteou a elaboração e a construção do nosso material didático digital, destinado a alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, que é fruto dessa dissertação.

Também podemos dizer que, nos resultados obtidos por esta pesquisa, evidenciou-se a ausência de registros sobre os negros escravizados nos documentos oficiais da História de Borebi.

Somos falhos à medida que não podemos demonstrar, por meio de dados, o retorno das aprendizagens dos alunos, entretanto, na perspectiva histórico-crítica valorizou-se os resultados a partir de uma nova postura e ações dos alunos, uma nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.

Dentro dessa perspectiva, através das observações, discussões e dos desenhos, evidenciou-se a compreensão do conceito da relação de complementaridade entre o campo e a cidade, bem como da nova postura de conscientização sobre o consumo consciente da água, a valorização dos diferentes modos de vida e trabalho.

Nessa perspectiva, nosso anseio em contribuir para que as aprendizagens sejam contextualizadas e significativas para os alunos foram alcançados.

Durante a pesquisa presenciamos a transformação do espaço físico da escola após uma reforma realizada.

Novamente, vale ressaltar que o material sugerido é apenas um recurso didático facilitador do processo de ensino aprendizagem, um apoio à prática do professor. São sugestões de atividades e o professor tem plena autonomia para realizar as adequações que considerar necessárias para atingir os seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDERSON, Judith; GORDON, Mike. Era uma vez gota de chuva; traduzido por Vera Caputo. São Paulo: Scipione, 2010.

ANHAIA, E. M. Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação do campo na luta por políticas de educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ARANHA, Maria L. A. História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil. 3 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

_____, Maria L. A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAUJO, D. A. C. (2009). Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. Anais do Sciencult, 1(1). Acesso em: 04 de maio de 2017. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.

_____. M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 65-86.

BELTRAME, S. A. B. P. Professores das escolas de assentamento e a construção da prática pedagógica. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19. Caxambu, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB. 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694333/artigo-13-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 16 de out de 2017.

_____. Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª Série) / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Caracterização da Área de Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

_____. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Cadernos Temáticos: educação no campo. Curitiba: SEED – PR, 2005, p.23-34.

CALBAISER, Ana Lúcia; LUIZ, Maria Cecília. Cadernos da Pedagogia - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul. 2008 Participação da comunidade local e escolar: gestão democrática e diálogo igualitário. Disponível em <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/47/40>>. Acesso em: 25 set. 2016.

CHITTO, Therezinha Elda; CHITTO, Meiry. História de Nossa Gente: Lençóis Paulista, 150 anos. Páginas&Letras Editora e Gráfica. Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista, 2008.

CORRÊA, Roberto L. Espaço: Um conceito-chave da geografia. In: Castro, Iná e outros(orgs.). Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COSTA, Vera Lucia Pereira (2010). Função social da escola. Disponível em: www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf. Acesso em: 20 de set. de 2017.

CRUZ, R. M., & Lemos, J. C. (2005). Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Motrivivência*, 17(24), 59-80.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DEWEY, John. Experiência e educação, Tradução Anísio Teixeira, 2ª edição, São Paulo, Ed. Companhia Nacional, 1976.

ENGELS, F. (1977). Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, K.& ENGELS, F. Textos 1. São Paulo, Edições Sociais, pp. 5-60.

ESTEBAN, M. T. (Org.) (2003). Escola, Currículo e avaliação. Série Cultura Memória e currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação. Bernardo Mançano Fernandes, Clarice Aparecida dos Santos (et al). Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta. Assentamentos rurais e poder local: os rumos da descentralização da reforma agrária. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA RURAL, 6. 2002, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: 2002. p.1354-1361. 1 CD-ROM.

FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FTD sistema de ensino: português, ciências, e matemática, história e geografia: 3º ano, módulo 2. – São Paulo: FTD, 2009.

GADOTTI, M. (1984). Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez.

_____. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L., & Petenucci, M. C. (2008). Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Acesso em: 04 de maio de 2017.

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

GEERTZ, Cliford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro LTC, 1989.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

Disponível em:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/gestao-democratica/13720>>. Acesso em:

HOFFMAN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto alegre: Editora Mediação, 2006.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo. Brasília, 1999.

KONDER, L. Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LESANN, J. Geografia no ensino fundamental I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. (Formação Docente).

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesqui. [online]. 2012, vl.38, n.1, pp. 13-28

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática 4. ed. Goiânia - GO: Alternativa, 2003.

_____. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. Função da escola por Libâneo. Alex Orndorf. Youtube. 14 out. 2010. 2min22seg. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6kk__FXVwC0>. Acesso em: 29 nov. de 2017

MARX, Karl. Teses contra Feurbach. In: MARX. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

_____. O capital. Livro 1. v. I e II. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982.

_____, K., Dezoito Brumário de Louis Bonaparte, 1852.

MACHADO, V. Origem do MST: da ocupação ao assentamento – as dimensões do aprendizado fora das lides da escola. - p. 175-201. Revista de Ciências da Educação. Centro universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. – Americana, SP, n.1 (1999) - Ano XIII, nº 24 (1º semestre de 2011).

_____. Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré – SP. Campinas, 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, M. A. História da Educação: da antiguidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002

MARX, Karl. Contribuições à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: Marx, K. & Engels, F. A ideologia alemã. 3. Ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

_____, Karl. O 18 brumário de Luiz Bonaparte. São Paulo: Centauro, 2003.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Brasília, 2004.

_____, C, M. JESUS, M, S, A, J, de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos de (org.). Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia: Pequena História Crítica. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/gidecelle/geografia-pequenahistoria-critica-antonio-carlos-robert-moraes>. Acesso em: 17 de nov. de 2017.

MORISSAWA, Mitsue. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão popular, 2001.

MOREIRA, Igor. Construindo o espaço brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

MST. Caderno de Educação nº 13. Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990 - 2001. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MUNARIM, A. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 22 de out. de 2017.

NAPOLI, Paulo Henrique. Migrantes nor(destinados): uma análise sobre o estigma e a exclusão no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - Bauru, SP 2016.

NETO, Joaquim. S. Brasil urbano X Brasil rural. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html> acesso em: 13 de nov. de 2017.

Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Disponível em: http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Sao-Paulo-Faz-Escola/Ciclo-I/orientacoes_estado_cie_his_geo.pdf

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. [s.l.]: Xamã. 126 p. 1997.

PENA, Rodolfo F. Alves. "Friedrich Ratzel"; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/friedrich-ratzel.htm>>. Acesso em 23 de set de 2018.

REIS, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. Educação e Sociedade, 27(94), 229-253. doi: 10.1590/S0101-73302006000100011

SANTANA, Ricardo. Mobilização é forma de pressionar por desapropriação. Jornal da Cidade, 16 de abril de 2008, p.15.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

_____. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados 2008.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: A formação Social como teoria e como método. São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, 1977. Disponível em: <http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/sociedade-e-espaco-a-formacao-social-como-teoria-e-com-metodo_MiltonSantos_1977.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2017

SECCO, Patrícia Engel. João da água. Gráfica Editora Modelo Ltda. Fundação EducarDPaschoal,2007. Disponível em: <http://livro.educardpaschoal.org.br/upload/NossosLivros/joao_da_agua.pdf >. Acesso em 12 de ago. de 2017.

SILVA, Esc Municipal EF Iracema Leite e Professora Disponível em <<https://guia-sao-paulo.escolasecreches.com.br/ensino-regular/ESCOLA-IRACEMA-LEITE-E-SILVA-PROFESSORA-borebi-borebi-sao-paulo-i35025914.htm>>. Acesso em: 21 de out de 2017.

SILVA, Tomás T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG.: Autêntica Editora,1999.

SOARES, Magda Becker. Letramento/alfabetismo. Presença Pedagógica, v.2, n.10, jul./ago. 1996. p.83-89.

SOARES, Renato Viana. A educação na Constituição de 1988. Tese de Doutorado: Vitória, UFES, 1990.

SOUZA, Marlon Antônio Pereira De. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/contribuicoes-marxistas-para-educacao/88308/>>. Acesso em: 30 de out. de 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, Planejamento: Plano de Ensino aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. CEDES, dez. 2003, vol.23, nº 61, p.267-281. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom5/pdf/caderno.pdf>>. Acesso em: 22 de jun. de 2016.

_____. Projeto político pedagógico: Uma construção possível. 13ª edição, Campinas, SP.: Papirus Editora; 2002.

VEIGA, José Eli da. Cidades imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Editora Autores Associados, 2002, 304p.

VESENTINI, José W. O método e a práxis. Terra Livre. São Paulo: 1987.

WHITAKER, Dulce C. A. Sociologia Rural: Questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau, SP: Letras a Margem, 2002.

D Whitaker, MHR Antuniassi. Cadernos CEDES. Campinas: Papyrus, 9-42, 1993. 25, 1993

_____. Dulce C. A; Souza, Marinaldo, Fernando de. A permanência dos jovens nos assentamentos de reforma agrária: um rosário de equívocos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25059/25272594/retratosdeassentamentos/2006.v9i1.33> acesso em: 13 de nov. de 2017

VLACH, Vânia. Geografia em debate. Belo Horizonte: Lê, 1990.

BOREBI/SP. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/borebi/panorama>. Acesso em 20 de nov. de 2017.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/borebi/historico>. Acesso em 22 de dez de 2017.

Disponível em:

http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROSCURRICULARES/Sao-Paulo-Faz-Escola/Ciclo-I/orientacoes_estado_cie_his_geo.pdf

Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/agricultura-familiar/> >

Acessado em: 22 jun. 2018.

RETIRANTES (1944) Óleo sobre tela 190cm x 180cm Museu de Arte de São Paulo (MASP) São Paulo – Brasil

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/saopaulo/borebi.pdf>. Acesso em 10 de ago. 2018.

Mobilização é forma de pressionar por desapropriação. Jornal da Cidade [Bauru, SP], 16 de abril de 2008, p.15.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SaoPaulo_MesoMicroMunicip.svg..

Acesso em 10 de ago. de 2018.

<http://saibamaisnet.blogspot.com/2009/11/saiba-as-diferencas-entre-um.htm>.

Acesso em 10 de set. 2018.

<http://www.estacoesferroviarias.com.br/b/borebi.htm>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

<http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/01/16/portas-de-entrada-para-a-universidade/>. Acesso em 23 de set. de 2018.