Parte 2 - Pesquisa qualitativa: aplicações nos estudos rurais
**Saberes da cultura camponesa: os sujeitos da Escola Municipal
Arminda Rosa de Mesquita “nas trilhas” da investigação**

Heloisa Vitória de Castro
Vera Lúcia Salazar Pessôa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CASTRO, H.V., and PESSÔA, V.L.S. Saberes da cultura camponesa: os sujeitos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita “nas trilhas” da investigação. In: MARAFON, G.J., RAMIRES, J.C.L., RIBEIRO, M.A., and PESSÔA, V.L.S., comps. *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, pp. 223-240. ISBN 978-85-7511-443-8. <https://doi.org/10.7476/9788575114438.0014>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Saberes da cultura camponesa: os sujeitos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita “nas trilhas” da investigação

Heloisa Vitória de Castro
Vera Lúcia Salazar Pessoa

A constituição da escola no/do campo traz elementos que permeiam o direito universal à educação e o papel que a escola se propõe a assumir no campo, estabelecendo uma relação que se situa entre o ideal e o essencial.

Pensar a educação básica do campo como direito que deve ser garantido à população do campo traz à luz a discussão sobre como esse direito é negado, já que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, essa etapa do ensino agrega a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e essas três etapas não são contempladas da mesma forma. Portanto, garantir esse direito se torna um anseio de cumprimento das políticas públicas educacionais, que entendem como sujeito de direitos todo cidadão brasileiro, independentemente de onde este habite.

Ao trazer a discussão sobre a educação do/no campo para a análise da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, preocupamo-nos sobre como a cultura do campo está sendo colocada nas salas de aula e como os alunos veem a relação campo-cidade. Essa proposta é parte da dissertação de mestrado *A relação campo-cidade no ensino de geografia da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita (Catalão/GO): entre o ideal e o essencial*.¹

¹ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (PPG/UFG), *campus* Catalão, em março de 2012, sob orientação da professora Vera Lúcia Salazar Pessoa.

Diante da diversidade do ambiente escolar – compreendendo a especificidade presente em cada instituição, mesmo que várias estejam situadas em um mesmo município –, as técnicas utilizadas na pesquisa de campo trouxeram elementos que subsidiaram a análise teórica. A pesquisa de campo, realizada de fevereiro a maio de 2012, foi um importante instrumento na construção desse estudo, pois permitiu que, a partir da participação no cotidiano da escola pesquisada, compreendêssemos sua dinâmica e suas perspectivas. Durante a observação participante, foi possível analisar quais técnicas e procedimentos de coleta seriam utilizados. Diante disso, escolhemos as seguintes técnicas: questionários, ilustrações, redações, conversas coletivas e entrevistas que abor- dassem a relação campo-cidade e a valorização da cultura do campo.

A pesquisa na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita nos leva a refletir sobre dois elementos a serem considerados ao pesquisar uma escola no campo: a escola pensada pelos movimentos sociais e a escola que não tem a influência desses movimentos.

O texto encontra-se estruturado em quatro itens. No primeiro, delineamos a construção do caminho metodológico escolhido para realizar a coleta e a análise dos dados, considerando a realidade pesquisada. No segundo, fizemos uma caracterização da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, o *locus* da investigação. No terceiro, abordamos a escolha dos procedimentos de coleta dos dados. No quarto, por fim, destacamos a importância das categorias território e espaço para a compreensão de como o campo se constitui em espaço de relações sociais e de poder ao longo da história.

A “construção” do caminho da pesquisa

Diante de toda adversidade enfrentada pela escola do campo, as questões quanto ao modo como a cultura camponesa e seus saberes são transmitidos para seus alunos se fazem pertinentes. A metodologia desenvolvida nesse estudo aborda a relação campo-cidade no ensino de geografia e na valorização da cultura do campo.

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, traz instrumentos de análise que contribu- íram para a construção do perfil da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita por meio da observação de sua realidade cotidiana. Os elementos históricos foram impor- tantes aportes para compreendermos como ela se configurou ao longo dos anos e como se apresentava em 2011.

Para delinear a metodologia da pesquisa, recorremos a Demo (2009), que fala de desmitificar a pesquisa e levá-la para o cotidiano, trazendo para essa desmitificação um diálogo com a realidade. A proposta de uma pesquisa participante surge na tentativa de delinear um estudo que vá além da descrição de uma situação ou de uma avaliação que não dialogue com a realidade dos sujeitos pesquisados e se perca somente em hipóteses, sem chegar a um diagnóstico que possa convergir para ações concretas. Essa proposta

produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido de rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (Demo, 2008, p. 8).

A proposta metodológica não se pautou apenas em levantar dados relacionados ao cumprimento ou não das Diretrizes Operacionais, da Lei de Diretrizes e Bases ou da Constituição de 1988, mas trouxe também questões voltadas à realidade da escola do campo e do papel da geografia nesse espaço, considerando o que os participantes tinham a dizer sobre sua própria realidade.

Para Demo, o ato de pesquisar poderia ser definido como “diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude e como integrante do cotidiano” (2009, p. 36). Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados foram: pesquisa teórica, documental e de campo. A pluralidade desses procedimentos servirá como forma de elucidar uma diversidade de elementos presentes no currículo oculto da escola. Esse gênero de pesquisa nos instiga pelo fato de estabelecer a relação entre sujeito-objeto e investigador-educador. Para Brandão e Atreck,

é através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de *compreensão da realidade social* pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (2007, p. 54, grifo dos autores).

A pesquisa participante está aliada às alternativas de projeto de ação social em uma perspectiva da realidade social, assumindo um compromisso entre o pesquisador e a comunidade participante da pesquisa. De acordo com Brandão e Atreck, “na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos” (p. 54). Este foi o desafio de nossa pesquisa: compreender reflexivamente como era transmitida a relação campo-cidade no ensino de geografia aos alunos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.

Pesquisa teórica

A importância da pesquisa teórica é significativa na constituição do trabalho e na compreensão da realidade a ser pesquisada. Esse procedimento é um importante aliado de todos os outros a serem utilizados, por contribuir para a interpretação dos dados. Para Demo, “domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história,

sua consistência, sua potencialidade” (2009, p. 22). De acordo com esse autor, um bom teórico não é aquele que se perde no conhecimento teórico por não ter qualquer contribuição prática e aproveitável, mas aquele que “sabe perseguir análises e interpretações, conhece caminhos diferentes de tentativa explicativa, [...] aceita todo ponto de chegada como inevitável próximo ponto de partida” (p. 23). Ainda segundo ele, “não há pesquisa *apenas* teórica, pois seria pura especulação. Mas a ciência é sempre também maneira de pensar a realidade e de elaborar conceitos e categorias de análise” (2008, p. 24, grifo do autor).

Assim, a pesquisa teórica proposta delineia-se a partir de consultas a autores que subsidiam a discussão sobre a educação do campo e a relação campo-cidade, como Arroyo (2004), Brandão (1990, 2009), Brandão e Ramalho (1986), Caldart et al. (2010), Leite (1999), Pessoa (1999, 2007) e Ribeiro (2010), e autores regionais, como Flores (2000) e Mendonça (2004). Esses estudiosos dialogaram com a pesquisa empírica, que, de acordo com Demo, “caracteriza-se pela experimentação da realidade, lançando mão de todas as técnicas de coleta, mensuração e manipulação de dados e fatos” (2008, p. 36).

Além de autores que dialogam com o tema proposto, consultamos aqueles que discutem espaço e território, como Haesbaert (2004), Lefebvre (2001, 2008), Raffestin (1993), Santos (1988, 1999, 2005) e Saquet (2006). Outro instrumento de pesquisa foi a internet, importante ferramenta nesse estudo.

Pesquisa documental

Nesta fase da pesquisa, buscamos subsídios em documentos oficiais que balizam a educação no campo e as políticas educacionais. Analisamos as Leis de Diretrizes e Bases e as Leis Complementares, as Diretrizes Operacionais para Educação no Campo e a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA). Para Severino, “no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documento, como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (2007, p. 122). Entendendo a amplitude que pode ser dada à pesquisa documental, vimos a relevância de incluir a análise do projeto político pedagógico da escola, importante instrumento de análise curricular.

Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2011 e se tornou um delineador desse estudo. A partir da participação no cotidiano da escola nesse período, pudemos compreender a dinâmica dela e suas perspectivas.

Para Demo, “pesquisa prática quer dizer ‘olhos abertos’ para a realidade, tomando-a como mestra de nossas concepções” (2009, p. 28). O autor descreve a importância de articular teoria, método e empiria para a concretização de uma pesquisa benfeita. Por meio da observação participante, foi possível identificar as discussões teóricas, dialogar com autores que debatem a temática adequando a teoria à prática e, ainda, criar o que Demo chama de “discutibilidade” (p. 29). Para ele, somente o que é discutível na teoria e na prática pode ser aceito como científico. O autor acredita que a “pesquisa prática não substitui as outras. Mais que isso, convive com as outras e pode ser unilateralizada como as outras. O cuidado teórico, metodológico e empírico não lhe faz mal nenhum, antes, lhe é constituinte também” (2008, p. 40).

A escola analisada atende a cem alunos do 1º ao 9º ano. Funciona regularmente no período matutino e, duas vezes por semana, atende aos projetos pedagógicos no período vespertino.

Participaram da pesquisa 26 crianças entre 8 e 15 anos, cursando do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Desse total de alunos, 15 são de uma sala multisseriada que atende ao 3º e ao 4º anos e 11 são do 5º ano de uma sala regular. A escolha das turmas se deu pelo interesse em pesquisar duas realidades distintas dentro da escola do campo.

A escola conta com oito professoras. Todas têm nível superior, sendo quatro formadas em Pedagogia; duas, em Letras; uma, em Biologia; e uma, em Geografia. O livro utilizado em 2011 foi do Projeto Pitangüá, da Editora Moderna.

O *locus* da investigação

De acordo com o projeto político-pedagógico da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita (2011), a instituição faz parte da rede municipal de educação da cidade de Catalão/GO e foi fundada em 29 de outubro de 1992. Localiza-se a nordeste do município, em uma região denominada Fazenda São Domingos, e atende, além dessa comunidade, a outras vizinhas, como Fazenda Mata Preta, Macaúba, Pires, Coqueiros, São Marcos e Lagoinha.

A escola resultou da nucleação de seis escolas multisseriadas: Escola Municipal Ascendino Gonçalves de Mesquita, na Fazenda São Domingos; Escola Municipal Nossa Senhora da Abadia, na Fazenda Chapada; Escola Municipal Rui Barbosa, na Fazenda Pires; Escola Municipal Tiradentes, na Fazenda São Marcos; Escola Municipal Juvêncio Alves, na Ponte São Marcos; e Escola Municipal Gervásio Rosa de Mesquita, na Fazenda Boa Vista dos Macacos. Dispõe de um alqueire de área, mas a construção ocupa apenas 1.000 m².

Em seu primeiro ano de funcionamento, atendia a 142 alunos matriculados, da pré-alfabetização até a 8ª série do ensino fundamental.² Em 2011, atendeu a cem alunos, filhos de pequenos produtores, agregados e trabalhadores rurais das fazendas próximas.

Segundo Aguinaldo Ferreira da Silva, atual (2011) diretor da instituição, a principal mudança percebida ao longo de seus 15 anos de docência em escolas do campo é o fato de que, antes, os alunos eram, em sua maioria, filhos de proprietários de terra, mas, agora, são os filhos de trabalhadores rurais que correspondem ao maior número de alunos na escola.

Essa realidade traz à luz a discussão sobre o quanto a escola do campo foi penalizada com o descaso do poder público ao longo dos anos. As famílias que encontram condições mínimas de manter seus filhos frequentando as escolas urbanas o fazem, muitas vezes, por acreditar que o ensino da escola do campo seja inferior ao delas.

Porém, ao observar a realidade do desempenho dos alunos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, vimos que eles não estão aquém daqueles das escolas urbanas. Apesar das adversidades enfrentadas no acesso à escola e na permanência nela, esses alunos superam as expectativas dos rótulos dados ao campo e, muitas vezes, conquistam as universidades.

A escolha dos procedimentos de coleta

Como procedimentos de coleta das informações, utilizamos questionários, entrevistas, ilustrações e redação. Destes, somente o questionário foi usado na intervenção com os docentes, a direção e a coordenação. Ao longo da realização da pesquisa, todos se sentiram à vontade para expressar suas concepções sobre a educação do campo e a escola em si. No intervalo das intervenções, os funcionários da escola contavam, de maneira informal, um pouco de sua experiência com a escola do campo. Muitos relatos remetiam ao período antes da nucleação, quando cabiam ao professor, além da docência, os papéis de gestor, cozinheiro e secretário. Esse acúmulo de funções, descrito nos estudos históricos realizados durante a pesquisa, foi a realidade de muitas escolas, principalmente das mais isoladas.

Optamos por um período de três semanas do mês de fevereiro, início do ano letivo, para iniciar nossa observação participante. Nesta, o pesquisador se torna parte dos eventos pesquisados. Para Vianna,

² No primeiro ano de funcionamento da escola, o ensino fundamental ainda era de oito anos (atualmente, é de nove).

uma das vantagens da observação participante é que, com seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses, por meio da criação de situações que normalmente não ocorreriam. [...] possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso. [...] permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador (2007, p. 50).

A partir da escolha da observação participante, utilizamos a observação aberta, não estruturada, em que o observador é visível aos observados, ou seja, estes sabem que serão observados. Nesse caso, os sujeitos pesquisados sabiam que estavam participando de uma pesquisa acadêmica.

De acordo com Vianna, a observação não estruturada “consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o *mundo* por meio da perspectiva dos sujeitos da observação, eliminando sua própria visão, na medida em que é possível [...]” (grifo do autor). O autor afirma que a observação não estruturada “é, com bastante frequência, usada como técnica exploratória, em que o observador tenta restringir o campo de suas observações para, mais tarde, delimitar suas atividades” (p. 26).

A influência que o pesquisador pode ter sobre os participantes da pesquisa e seus comportamentos deve ser observada, caso haja excessiva formalidade durante o processo. Os alunos e professores ficariam desconfortáveis com um pesquisador que somente fizesse a observação, sem interagir com a comunidade escolar.

Assim, a observação participante e o tempo despendido à observação foram importantes no processo estrutural da pesquisa. Porque fizemos parte da rotina escolar, participando de suas atividades e dialogando com os participantes, as intervenções seguintes não se tornaram inconvenientes, e houve menos restrições. Por ser uma sala de aula o espaço inicialmente observado, o incômodo causado pela presença do pesquisador foi levado em consideração. A curiosidade dos alunos e o receio do professor puderam ser trabalhados durante as observações, e nós participamos ativamente das atividades em sala.

[...] uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho da pesquisa. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria sua presença em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que o professor e os alunos, ao serem observados, se acostumem com a presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação (p. 10).

Participamos das atividades em sala de aula, iniciando a rotina juntamente com os professores, que são levados da cidade para a escola em um transporte do município. A partir dessa aproximação, estabelecemos aquilo a que a pesquisa participante se propõe, ou seja, a relação entre sujeito-objeto e investigador-educador. Essa relação foi construída a partir da confiança e do respeito que se criaram entre nós, os alunos e o professor.

A elaboração dos questionários foi delineada a partir da observação como forma de diagnosticar o perfil da escola e o dos participantes da pesquisa e compreender como a relação campo-cidade se encontra presente no ensino de geografia nas salas selecionadas para a pesquisa. Para que esse objetivo fosse alcançado, observamos as aulas de geografia das duas turmas escolhidas, a multisseriada e a regular.

O questionário utilizado foi estruturado e semiestruturado, ou seja, continha questões fechadas e abertas. Algumas eram predefinidas pelos pesquisadores, e outras permitiam que o sujeito elaborasse as respostas a partir de sua experiência pessoal.

Conforme Severino, o questionário é “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião deles sobre os assuntos em estudo” (2007, p. 125). Quanto à sua estrutura, o autor diz que “as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos” (p. 125).

Foram aplicados aos 26 alunos três tipos de questionário, durante três semanas consecutivas: o primeiro foi diagnóstico; o segundo buscava compreender o que os alunos entendiam sobre campo e cidade; e o terceiro tratava da relação que os alunos e os membros de sua família estabeleciam com a cidade e de suas projeções quanto à natureza do trabalho que desejavam realizar (os sujeitos participantes moram no campo ou em comunidades próximas). Todos os questionários tinham um espaço para ilustração, que podia ser feita por meio de desenhos e colagens.

A pesquisa mostrou a visão que os alunos têm sobre a relação entre o campo e a cidade e o que eles aprendem por meio do material didático nas aulas de geografia.

Após a aplicação dos questionários aos alunos, realizamos as entrevistas – que foram gravadas e transcritas posteriormente – de forma coletiva. Em seu roteiro, havia 12 questões, divididas em dois momentos. Essa técnica de coleta de dados propicia uma interlocução do entrevistado com o entrevistador, que pode atuar como um mediador de questões e articulações.

Para Severino, ao utilizar a entrevista como uma técnica, “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (p. 124). As entrevistas foram não diretivas, proporcionando momentos de diálogo entre o entrevistador e os entrevistados. Por meio desse tipo de entrevista,

colhem-se informações dos sujeitos a partir do discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações (p. 125).

Durante as entrevistas realizadas com os alunos, estes tiveram oportunidades de falar de suas preferências e experiências com a cidade e o campo. Foi um momento de conversa, envolveu também a professora da turma. A participação espontânea foi elemento importante durante esse processo. A pergunta inicial foi direcionada a uma criança mais participativa, para evitar constrangimentos, mas, posteriormente, todos queriam responder. Durante as intervenções nas entrevistas, percebemos o quanto esses alunos tinham a dizer.

Depois das entrevistas, utilizamos a técnica da redação, muito usada nas aulas de português, como último instrumento para coleta de informações na pesquisa com os alunos. Tratou-se de uma avaliação subjetiva, que oportunizou que eles relatassem suas impressões e inquietações sobre a dualidade entre o campo e a cidade presente em seus cotidianos.

Após a leitura das redações, pudemos reconhecer como esses alunos se localizam nessa dualidade, colocando-se, muitas vezes, em posição de neutralidade e dúvida sobre o que, de fato, o campo e a cidade representam em suas vidas. Essa neutralidade está associada ao fato de o campo e a cidade estarem presentes no espaço um do outro e na realidade desses alunos. Para Pessoa (2007), não é pertinente estabelecer uma dicotomia entre cidade e campo, visto que, a partir de uma relação dialética, o campo fica na cidade, e a cidade, no campo.

Também foi importante dialogar com os outros membros participantes da escola. Para compreender as questões pedagógicas e administrativas, aplicamos um questionário à direção, aos docentes e à coordenação que trazia perguntas sobre formação acadêmica e experiências com a escola do campo. Com a direção, realizamos também uma entrevista, que remetia a questões sobre gestão, projetos para a escola e participação da comunidade e da família.

Outro grupo participante foi o de pais e responsáveis. Para esses sujeitos, aplicamos um questionário com perguntas sobre quanto tempo frequentaram a escola, o tipo de escola frequentado e se haviam estudado em escolas multisseriadas.

As categorias geográficas presentes no estudo da escola do campo

Nesse estudo, utilizamos como categorias geográficas “território” e “espaço”, por considerar que, para entender a educação do/no campo, devemos compreender como

o campo se constitui em um espaço de relações sociais e de poder ao longo da história. Em alguns momentos, vimos traços de um debate que nos levou a compreender o pertencimento dos indivíduos participantes da pesquisa ao local em que vivem, o que nos fez incluir no estudo uma discussão que trouxesse um recorte espacial, abarcando o “lugar” e outras categorias que se mostraram pertinentes. Para Wizniewsky,

a análise da escola do campo, na geografia, se aproxima da noção de *lugar* e de seus sujeitos, tendo em conta que o conceito de lugar, conforme Vasconcelos (1999), é um espaço onde o homem está inserido, mantendo relações sociais, nos fazendo refletir sobre o nosso papel no mundo (2010, p. 32, grifo do autor).

Inicialmente, trouxemos alguns autores, como Santos (1988, 1999, 2005) e Lefebvre (2001, 2008), para dialogar sobre as definições de “espaço” como uma das categorias geográficas trabalhadas. Posteriormente, apresentamos a discussão sobre território relacionada a esse espaço/tempo.

Para Lefebvre, o espaço é uma leitura social, processo de transformação do urbano. O autor apresenta quatro hipóteses que fazem parte do pensamento contemporâneo sobre o espaço. Na primeira, este aparece de forma pura, excluindo as ideologias, separado de todo conteúdo; é a essência. “Esse espaço é vazio e puro, lugar de números e proporções” (2008, p. 43).

Na segunda, o espaço social surge como um produto da sociedade e, antes de qualquer teorização, depende, principalmente, da descrição empírica. O espaço é considerado resultado da divisão do trabalho, um produto histórico, o lugar que reúne os objetos produzidos, isto é, que cumpre uma função.

A terceira hipótese considera o espaço um meio, um instrumento, uma mediação. Ele é um instrumento político controlável, do Estado, de uma classe dominante ou dos tecnocratas, mas também realiza uma função, a da reprodução da força de trabalho pelo consumo. “Pode-se dizer que ele (o espaço) é o meio e o modo, ao mesmo tempo, de uma organização do consumo no quadro da sociedade neocapitalista, isto é, da sociedade burocrática de consumo dirigido” (p. 46). Nessa hipótese, as cidades seriam somente unidades de consumo vinculadas às unidades de produção.

A quarta, finalmente, não vê o espaço como um objeto, nem uma mercadoria, nem sequer um instrumento. O espaço não é o lugar da produção de coisas, mas, sim, da reprodução das relações sociais. Essa reprodução inclui a do espaço urbano, a dos espaços dos lazeres, a dos espaços educativos e a dos espaços da cotidianidade.

Para Santos, o espaço deve ser considerado uma totalidade:

O geógrafo seria funcionalista se levasse em conta apenas a função; e estruturalista, se apenas indicasse as estruturas, sem reconhecer seu movimento histórico, ou a relação social sem o conhecimento do que a produziu. Impõe-se, na análise, apreender objetos e relações como um todo, e só assim estaremos perto de ser holistas, isto é, gente preocupada com a totalidade (1988, p. 10).

Apesar de incorporar alguns elementos propostos por Lefebvre, Santos (1999) não se limitou a eles. Para ele, o espaço geográfico é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (p. 63). Na perspectiva de Santos (2005) quanto à relação direta do espaço com a história e com o tempo, entendemos ser importante compreender essa constituição histórica, que justificaria o espaço estudado e todas as suas particularidades partindo do global para o local. Vemos que, dentro da lógica do campo, vários espaços e territórios estarão presentes de forma distinta, sejam estes do camponês, da agricultura familiar, dos movimentos campestres ou do agronegócio; no entanto, a educação vista como política pública deve ser a mesma em todos esses espaços e territórios. Para Santos, em se

tratando de território, não basta falar de mundialização ou globalização, se desejamos aprofundar o processo de conhecimento desse aspecto da realidade total. O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado (p. 7).

Santos e Souza dizem que

o espaço está no centro das preocupações dos mais variados profissionais. Para alguns, é objeto de conhecimento, para outros, simples meio de trabalho. Há desde os que o veem como um produto histórico até [os que o encaram] como um processo histórico. Poderíamos dizer que o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos (apud Santos, 1988, p. 61).

Para Santos, ao alterar o espaço, a sociedade altera a si mesma. As formas de determinado momento anterior podem mudar sua função, perdendo a função inicial e passando a exercer outra função no espaço. A esse fenômeno, Santos dá o nome de rugosidade. As rugosidades seriam o que restaria do passado, expressando-se “como forma, espaço construído, paisagem; o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares” (1999, p. 140).

Na perspectiva de análise do espaço e do território, podemos observar que Lefebvre e Santos indicam a relação tempo-história como elemento influente na formação do espaço. Segundo Raffestin, mesmo o território sendo produzido a partir do espaço, esses dois termos não são equivalentes:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator 'territorializa' o espaço. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder (1993, p. 143).

Ao tratar da dinâmica territorial considerada na multiplicidade de atores atuantes sobre os territórios e da capacidade de esses atores atuarem dinamicamente sobre o espaço, Raffestin (1993), em uma perspectiva política, considerou as relações de poder que formam esse território; dessa forma, a população aparece como o próprio fundamento do poder.

Em sua leitura sobre o espaço, Lefebvre considera que o território é um espaço modificado pelo trabalho. Para Raffestin, há uma diversidade de relações de poder e não se pode, portanto, desconsiderar a vida cotidiana:

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que produzem o território. [...] Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem *territórios* (1993, p. 152, grifo do autor).

“É no espaço concreto que os homens agem, e o domínio do território, sua destruição e modificação, é fonte fundamental do poder” (p. 154). Nessa mesma linha de pensamento, o autor mostra que “o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que o envolvem [que envolvem o espaço], se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação” (p. 144).

A partir da leitura do espaço socialmente construído presente em Lefebvre (2001) e da distinção entre espaço e território feita por Raffestin (1993) por meio de uma leitura do “espaço-tempo-vivido”, Haesbaert (2004) entende o território como múltiplo, diverso e complexo, o que diverge da visão capitalista hegemônica do território unifuncional. Para ele, o conceito de território pode começar a ser definido a partir dos elementos etimológicos, já que se constitui a partir de relações de poder e expropriação

do direito a terra. O autor se preocupa em desmitificar a leitura de poder apenas a partir da visão de poder político:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-terror* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com a dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com essa dominação, ficam aliçados da terra, ou no *territorium* são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva *apropriação*. Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional *poder político*. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação (p. 1, grifos do autor).

Em consonância com os autores apresentados no que tange aos aspectos históricos da relação espaço-tempo, Saquet (2006) compreende o território e a territorialização como resultado e condição de um processo histórico, em que há relações socioespaciais em diferentes níveis escalares (transescalaridade). Ele constrói seu conceito de território entendendo que “espaço, tempo e território são conceitos e processos do real intimamente articulados. Não estão separados, mas são diferentes” (p. 81). Para o autor,

o território é natureza e sociedade: não há separação; é economia, política e cultura; edificações e relações sociais; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental etc. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns; apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e transescalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidades. É espaço de moradia, de produção, de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relaciona (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente (p. 83).

Ao analisar as reflexões sobre espaço e território com base nos autores citados, vemos que, mesmo com uma multiplicidade de caracterizações, há um diálogo convergente sobre o que de fato essas duas categorias representam. Ao elucidar esses conceitos, preocupamo-nos em compreender que a escola do campo se situa nessa complexidade do espaço e do território e é nesse processo que busca se encontrar, relacionando “diversidade e unidade”, conforme descrito por Saquet.

Nesse contexto, a discussão sobre a relação campo-cidade realizada na escola se faz necessária, a fim de levar o aluno a compreender essa complexidade, sem que a cidade seja sobreposta ao campo de forma autoritária. Lefebvre define essa relação como um “movimento complexo pelo qual a cidade política utiliza o caráter sagrado-maldito do solo a fim de que a cidade econômica (comercial) o profane” (2001, p. 73). Essa relação deve ser compreendida na escola como um movimento de troca, e não de subordinação, que gera a certeza de uma superioridade cidadina no ambiente escolar, como se a promoção para os alunos do campo fosse estudar em uma escola na cidade e, consequentemente, com a cultura da cidade.

Para Lefebvre, a relação cidade-campo mudou durante a história, “segundo as épocas e modos de produção: ora foi profundamente conflitante, ora mais pacífica e perto de uma associação” (p. 74). Logo, não devem ser desconsideradas as mediações originais existentes entre a cidade, o campo e a natureza. Para o autor, a relação da aldeia, dos parques, dos jardins e das águas cativas presentes na realidade da cidade representaria essas mediações originais entre a cidade, o campo e a natureza, não podendo ser “compreendidas sem o simbolismo e as representações (ideológicas e imaginárias) da natureza e do campo como tais pelos cidadãos” (2001, p. 73).

Ao longo dessa pesquisa, buscamos apresentar elementos que representassem a realidade da escola e a relação estabelecida entre o campo e a cidade. A partir desses dois elementos, torna-se possível traduzir o que as lutas e as conquistas por uma escola do campo representaram e o que ainda pode ser feito para transformar essa luta em uma conquista de cidadania.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de o estudante do campo viver sua singularidade, sem ser, porém, segregado dos direitos coletivos constituídos como universais; ou seja, de pensar a escola no campo como direito a uma educação no/do campo que se realize dentro de uma perspectiva educacional pautada em ideais que contemplem o conhecimento holístico e a realidade vivida.

Considerações finais

Ao longo desse estudo, foi possível ver as particularidades da escola do campo. A escolha das técnicas de pesquisa empregadas durante a observação participante foi significativa para sua construção. É importante assinalar que, ao compreendermos a realidade da escola e de todos os seus agentes, tornou-se mais pertinente optar por determinadas técnicas, como a entrevista coletiva, o desenho, a redação, entre outras citadas anteriormente.

A utilização dessas técnicas permitiu que pudéssemos, por meio da observação participante e das intervenções realizadas, revelar o universo da Escola Municipal

Arminda Rosa de Mesquita, transcendendo a definição anterior de escola no/do campo. Foi possível compreender que há tantas escolas quanto definições para elas. Os autores pesquisados desmitificaram a visão anterior sobre a realidade dessa escola, levando-nos a perceber que há particularidades que devem ser consideradas e respeitadas independentemente do lugar que se habite.

A relação dos alunos com a música, a linguagem, a tecnologia traduz o reflexo da cultura da cidade na escola do campo. A proximidade desta com a cidade dá a impressão de haver uma extensão do campo e da cidade, ao mesmo tempo que a cidade parece estar tão distante nas falas dos alunos.

Fazer parte do cotidiano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita oportunizou a reflexão sobre as particularidades presentes ali, fosse pelo acesso a ela no transporte que vinha da cidade, levando professores que também eram da cidade, fosse pela contradição da paisagem, rodeada pela cultura do agronegócio. O cotidiano dessa escola e a organização de seus espaços em nada se diferem dos de uma escola da cidade. Essa realidade causa descontentamento, em virtude da particularidade da rotina dos alunos que moram no campo e, apesar das adversidades enfrentadas para chegarem à escola, cumprem a mesma rotina escolar dos estudantes da cidade, mesmo que estes tenham tempos diferentes.

Ao problematizar a singularidade na pluralidade, foi pertinente perceber que pensar o indivíduo em sua coletividade não descarta a importância de se pensar sua subjetividade. Entender a educação de forma universal e como direito a ser garantido a todos não nos exime da responsabilidade de representar as realidades como únicas, singulares e igualmente importantes.

A partir das observações sobre a Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, poderíamos defini-la como uma escola “rural” ou uma escola “no campo”, e não necessariamente uma escola do campo. Isso se dá pela própria constituição da escola, que é administrada pela Rede Municipal de Educação de Catalão e não tem influências diretas de movimentos sociais. Não podemos desconsiderar a representatividade do gestor junto às discussões sobre valorizar a cultura do campo e as particularidades de sua clientela.

Nesse contexto, é possível vislumbrar que pensar a escola do campo vai além de pensar simplesmente a escola. Não podemos, por exemplo, desconsiderar o papel do professor frente às reflexões realizadas em sala sobre a importância do campo na relação que estabelece com a cidade. Um professor que ignore ou desconheça a importância que seu aluno tem sendo de uma família do campo será capaz de criar uma visão depreciativa do homem do campo, fazendo a leitura fiel do livro didático que representa o homem e a mulher da zona rural como “miseráveis”, “atrasados” e “sem cultura”, desconsiderando toda a representatividade desses indivíduos nas relações produtivas.

Formar esse professor para atuar no campo se faz imprescindível para que um projeto de educação básica do campo se concretize.

Construir esse estudo buscando compreender a escola do campo trouxe-nos a reflexão de que os direitos a uma educação democrática e de qualidade permeiam todas as instituições de educação públicas. Ver seus direitos negados não é uma particularidade das escolas do campo. É possível, a partir de uma visita às escolas públicas, averiguar como o poder público desconsidera a importância de uma educação que promova a cidadania. O papel da escola na vida do aluno é garantir que essa educação seja integral, trabalhando aspectos sociais, culturais, cognitivos e emocionais. Para que isso aconteça, faz-se mister que o professor tenha uma formação adequada e continuada. Além disso, é necessário que a escola tenha espaço físico amplo e seguro, em que se possam promover práticas esportivas, artísticas e sociais, e que os materiais pedagógicos sejam de boa qualidade, com conteúdo adequado, que agregue conhecimento significativo.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- . “Educação básica e movimentos sociais”. In — e FERNANDES, Bernardo M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- . “A educação básica e o movimento social do campo”. In — CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.
- . *NBR 14724: informações e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2011.
- BRANDÃO, Carlos R. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.
- . “No rancho fundo”: espaços e tempos no mundo rural. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- e ATRECK, Danilo Romeu (orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.
- BRANDÃO, Carlos R. e RAMALHO, José. *Campesinato goiano: três estudos*. Goiânia: UFG, 1986.
- BRASIL. *Parecer n. 36/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.
- . *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.
- BRASÍLIA, DF. “Educação do campo: diferenças mudando paradigmas”. *Cadernos SECAD 2*, Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 81 p.
- CALDART, Roseli. “Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção”. In. KOLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional, 2002, pp. 18-25. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4.)

- . “Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção”. In ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 147-60.
- . “O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa”. In — et al. (orgs.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- et al. (orgs.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2008, 140 p.
- . *Princípio científico e educativo*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009, v. 14.
- FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma Educação Básica do Campo’: texto preparatório”. In ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 19-63.
- FLORES, Maria Marta Lopes. *Escola nucleada rural: histórico e perspectivas, Catalão/GO (1988-2000)* (dissertação). UFU, 2000, 158 p.
- HAESBAERT, Rogério. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Porto Alegre, 2004. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em 10 jul. 2010.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- . *Espaço e política*. Tradução de Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LEITE, Sérgio C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70.)
- MENDES, Maria Tereza R.; CRUZ, Anamaria da C.; CURTY, Marlene G. *Citações: quando, onde e como usar (NBR 10520/2002)*. Niterói: Intertexto, 2002.
- MENDONÇA, Marcelo R. *A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano* (tese). UNESP, 2004, 458 p.
- MEURER, Ane C. “Projeto político pedagógico escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo”. In MATOS, Kelma S. de et. al. (orgs.). *Experiências e diálogos em educação do campo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- MOLINA, Mônica C. “Desafios para o educador e a educadora do campo”. In KOLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. (orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional, 2002, pp. 26-30. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4.)
- PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PNERA). Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (2004, versão preliminar). Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option>. Acesso em 1º jan. 2012.
- PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa*. Goiânia: UFG, 1999.
- . *Extensões do rural e educação*. In — (org.). *Educação e ruralidades*. Goiânia: UFG, 2007.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- . *A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

- . “O retorno do território”. *OSAL: Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires (CLACSO), jun. 2005, n. 16, pp. 251-61. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em 26 jan. 2010.
- SAQUET, Marcos. “Proposições para estudos territoriais”. *Revista Geographia*, Rio de Janeiro, 2006, v. 8, n. 15, pp. 71-85. Disponível em <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/189>. Acesso em 19 nov. 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). *Cadernos SECAD 2 – Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, 2007, 81 p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESCOLA MUNICIPAL ARMINDA ROSA DE MESQUITA. *Apresenta o projeto político pedagógico: por uma escola cidadã*. Catalão, 2011.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007, 304 p.
- SOUZA, Francilane E. “O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no estado de Goiás”. In SOUZA, Francilane E. (org.). *Geografia e educação do campo: para que e para quem serve a educação no campo do estado de Goiás?* Goiânia: Vieira, 2010, pp. 11-32.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2007, 108 p. (Série Pesquisa em Educação, v. 5.)
- WIZNIEWSKY, Carmem R. F. “A contribuição da geografia na construção da educação do campo”. In MATOS, Kelma S. de et. al. (org.). *Experiências e diálogos em educação do campo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010, pp. 27-38.