



A TERRA, A ENXADA E A GEOGRAFIA: CONVERSA ENTRE CORONÉIS, CAMARADAS, PROFESSORES E ESTUDANTES

THE LAND, THE HOE AND THE GEOGRAPHY: CONVERSATION AMONG COLONELS, COMRADES, TEACHERS AND STUDENTS

Edson Batista da Silva
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
edson_bat_silva@hotmail.com

Resumo: este texto se propõe discutir as características do campo goiano, tomando como base o conto: “A Enxada” do escritor Bernardo Elis, assim como as possibilidades desse texto literário para o ensino de geografia. Para tanto, foram realizadas pesquisa bibliográfica, com localização, levantamento, leitura e fichamento de referências que versam sobre o tema em questão. Do mesmo modo, analisamos o conto mencionado, para acessar as imagens do campo goiano construídas pelo escritor. No conto há a imagem de um campo injusto, desigual, com terras controladas por coronéis, que por isso sujeitam o trabalho de camponeses *desterrados*. A narrativa do conto sobre um conceito geográfico específico; o campo, oferece possibilidades para a geografia escolar construir nos estudantes raciocínio geográfico crítico e articulado.

Palavras-Chave: Enxada. Oligarquia Agrária. Coronéis. Geografia Escolar.

Abstract: this text proposes to discuss the characteristics of the field from the State of Goiás, taking as a basis the tale: “A Enxada” (the hoe) by the writer Bernardo Elis, as well as the possibilities of this literary text for the teaching of geography. For this purpose, bibliographical research was carried out, with location, survey, reading and annotations of references that deal with the theme in question. In the same way, we analyzed the tale mentioned, to access the images of the field from the State of Goiás built by the writer. In the tale there is the image of an unfair, unequal field with lands controlled by colonels, which therefore subject the work of exiled peasants. The narrative of the tale about a specific geographical concept; the field, it offers possibilities for the school geography to build up in students critical and articulated geographical reasoning.

Keywords: Hoe. Agrarian Oligarchy. Colonels. School Geography.

Introdução

A lei de 1850, a denominada Lei de Terras foi o instrumento jurídico elaborado pela oligarquia agrária para manutenção da economia colonial. A pressão inglesa para o fim da escravidão, as revoltas e reações dos negros escravizados, o apoio dos abolicionistas a libertação dos escravos deixaram os latifundiários “*com os cabelos em pé.*” A tríade latifúndio, monocultura, trabalho escravo, sustentáculo da economia colonial ficou ameaçada.

A questão era o que fazer diante do fim premente do cativo humano. A Lei de Sesmarias, instrumento utilizado para o acesso à terra no Brasil havido sido extinto em 1822. Pós-independência passou a campear o livre acesso à terra. Isso permitiu bastardos, ou seja, filhos de brancos com negros ou índios, os atingidos pelo morgadio, que eram filhos de latifundiários que haviam sido excluídos do direito hereditário de acesso à terra, além de índios e negros alforriados o apossamento de áreas.

No parlamento brasileiro a debate se circunscreveu aos mecanismos de substituição da mão de obra escrava. Uma das teses era de que a libertação dos escravos e o incentivo à migração europeia, caso fossem realizadas sem instrumento jurídico impeditivo do livre acesso à terra eliminaria a sujeição do trabalho. A outra possibilidade era a reestruturação da economia, com a destruição do latifúndio e a realização da reforma agrária.

Dado o poder da oligarquia agrária, a tese da substituição do cativo humano pelo cativo da terra prevaleceu. Martins (2010) descreve que a Lei de Terras tornou-se instrumento político para sujeição do trabalho. Como mecanismo ideológico, a oligarquia agrária difundiu a ideologia do trabalho. A assertiva de que pelo trabalho os sujeitos morigerados, contidos nos seus gastos obteriam terra e riqueza (MARTINS, 2010).

Para fortalece-la, os agentes hegemônicos difundiram o entendimento de que esse tinha sido o caminho realizado pelos latifundiários. A riqueza era resultado do esforço abnegado de seus detentores. Com isso, a Lei de Terras consolidou uma determinada estrutura fundiária no campo brasileiro. Nesse ínterim, no conto: “*A Enxada*”, o escritor Bernardo Elis apresenta uma imagem do campo goiano da primeira metade do século XX, com seus sujeitos, suas relações desiguais e as injustiças constituídas.

O conto se desenvolve em torno da saga de Supriano-Piano, em busca de uma enxada para plantar a roça de arroz na fazenda de Elpídio Chaveiro. Acossado pelo coronel, pela polícia, usada para defender os interesses do latifundiário, Piano recorre ao padre, aos

transeuntes da estrada próxima ao seu rancho, ao camponês proprietário Joaquim Faleiro, mas não consegue obter esse instrumento de trabalho. O medo, a certeza da opressão física, a falta de alternativas o leva a loucura. O conto revela a face violenta, barbara de exploração dos camponeses desterrados na fazenda goiana, sobretudo os denominados camaradas.

Desse modo, a questão que conduz as reflexões apresentadas é até que ponto o conto “*A Enxada*”, oferece possibilidades para o Ensino de geografia? Tendo em vista que demonstra um campo injusto, desigual e contraditório em Goiás. A elaboração do texto ocorreu mediante localização, levantamento, leitura e fichamento de referências. Além de leitura e análise do conto: “*A Enxada*.” O artigo está dividido em duas partes; na primeira a discussão se circunscreve a imagem de campo revelada no conto; a segunda se consubstancia nas considerações das possibilidades desse texto literário para o ensino de geografia.

Conversas entre coronéis, camaradas e camponeses proprietários

O narrador no início do conto revela a ordem moral que estruturava as relações sociais no campesinato. Os sujeitos tecem trocas, dão e recebem, constituem dívidas morais sustentadas na lógica da reciprocidade. Há uma ordem moral que conduz Piano realizar a “*arrumação*” do porco para D. Alice. Conforme seu entendimento, isso permite solicitar o empréstimo da enxada ao camponês proprietário Joaquim Faleiro, esposo de D. Alice. O narrador relata:

E Piano sapecou o bicho, abriu, separou a barrigada, tirou as peças de carne, o toucinho e, na hora do almoço, já estava tudo prontinho na salga. Aí seu Joaquim chegou da roça para o almoço e enconvidou Piano para comer mas ele enjeitou. Estava em jejum desde o dia anterior, [...] mas não aceitou a bóia. É que Piano carecia de uma enxada e queria que seu Joaquim lhe emprestasse. Na sua lógica, achava que se aceitasse a comida, seu Joaquim julgava bem pago o serviço da arrumação do capado e não ia emprestar a enxada (BERNARDO ELIS, 2006, p. 47-48).

O trecho também revela a clivagem social no interior do campesinato. No campo goiano havia diferentes frações dessa classe, com lugares sociais específicos mediados pela forma de acesso à terra. Piano sequer possuía um instrumento técnico simples, a enxada. No conto, em diversos momentos, o narrador revela a condição material miserável de Piano e sua família. Por exemplo, quando narra o seu sonho, em que imagina o movimento da porteira,

com um transeunte passando com a enxada, o narrador menciona que o personagem dormia em um couro de boi.

Da mesma forma, na visita do padre, Olaia, esposa de Piano, entristece por não poder oferecer nada, nem garapa, pois não tinham cana plantada para colher. Ou ainda, quando do diálogo entre Piano e a esposa, essa revela que haviam dois dias que não comiam nada e que sequer tinham gordura para cozinhar o arroz. Associado a descrição do narrador de que o personagem detinha apenas uma “*muda*” de roupa, o que o obrigava a amarrar na cintura baixeiro, utensílio utilizado para o arreamento de cavalos.

Piano não tinha terra, era um camarada. O camarada era o tipo social dominado, que pelo ajuste com o patrão passava pertencê-lo por período indeterminado (VASCONCELOS, 2013). O narrador descreve esse personagem como um sujeito social maltrapilho, sujo, trabalhador e honesto. A negação do direito à terra o tornava um sujeito social hiperprecarizado no campo, estava submetido a diferentes ordens de carências, inclusive de alimentação. Por isso se sujeitava a condição de camarada.

O camarada, ao que parece, situava-se entre a figura do trabalhador escravo do período colonial e o trabalhador livre da república velha. A dívida era o mecanismo de submissão ao latifundiário, o que o aproxima dos trabalhadores contemporâneos submetidos a escravidão. Isso se denota no seguinte trecho: “Piano pegou um empreito de quintal de café do delegado. Tempo ruim, doença da mulher, estatuto do contrato muito destrangolado, vai o camarada não pôde cumprir o escrito e ficou devendo um conto de réis para o delegado. (BERNARDO ELIS, 2006, p. 49).”

A expressão: “*estatuto do contrato muito destrangolado*”, aponta para extração de mais-valia absoluta, ou formas de acumulação primitiva. Isso também evidencia-se no trecho em que Piano reconhece que era superexplorado, escravizado pelo delegado: “Devia ao delegado porque ninguém era homem de acertar contas com esse excomungado. [...] Se, porém, lhe pagassem o trabalho, capaz de aprumar. (BERNARDO ELIS, 2006, p. 50).”

Joaquim Faleiro, camponês proprietário, já detinha outra condição social: “sitiantes pobres, dono de uma nesguinha de vertente boa. (BERNARDO ELIS, 2006, p. 49).” Esse personagem possuía terra, meio de produção elementar para evitar a sujeição do trabalho. O seu lugar social, inclusive, permitia explorar Piano, como depreende-se da seguinte fala: “Vem trabalhar mais eu, Piano. Te dou terra de dado, te dou interesse... (BERNARDO ELIS, 2006, p. 49).”

Acredita-se que a cessão da terra era realizada mediante contrato verbal, com pagamento de renda em trabalho ou renda em produto. A expressão: “*trabalhar mais eu*” é diferente de trabalhar para si, de exercer trabalho autônomo. Pelo contrário, significa exercer labor segundo os mandos de outro. Piano continuaria explorado, não na mesma proporção que seria como camarada, visto que assumiria a condição de agregado. Na sua saga a procura da enxada, o personagem concebia que os aparelhos de repressão e as instituições da justiça não poderiam auxiliá-lo.

As experiências de humilhação, opressão, violência física direta, também provinham das instituições do Estado. “Dois dias de cadeia sem comer nada. ‘[...] num matei, num roubei, num buli com muié dos outros, gente. O que eu quero é uma enxada para trabalhar. Eu não quero de graça não, (BERNARDO ELIS, 2006, p. 58-59).” Nesses momentos em que o narrador relata a prisão de Piano, por suposta fuga para não pagar a dívida com o coronel Elpídio Chaveiro, o personagem reflete sobre a violência sofrida na cadeia. Evidencia-se neste instante a quem servia os aparelhos de repressão do Estado.

Oprimidos, humilhados, sujeitados aos mandos e desmandos dos coronéis, as frações desterradas do campesinato possuíam raríssimas alternativas de libertação da superexploração do trabalho. Como depreende-se da reflexão de Piano após ser solto da cadeia e apresentado ao coronel Elpídio Chaveiro: “fome, incompreensão, cansaço, dores nas munhecas que o sedenho cortou fundo, ardume das lapadas de sabre no lombo, revolta inútil, temor de tantas ameaças e nenhum vislumbre de socorro. (BERNARDO ELIS, 2006, p. 58).

No campo goiano havia uma naturalização da superexploração, da miséria e um imbricamento dos coronéis com o Estado. Fazenda e Estado se confundiam, havia uma concepção patrimonialista na oligarquia agrária. O campesinato não formava naquele período uma classe para si. Por isso Piano menciona a “*revolta inútil*”, o “*nenhum vislumbre de socorro*” e o “*temor de tantas ameaças*.” Ele não enxergava nenhuma possibilidade de fugir da condição de camarada, de possível vítima do poder de eliminação dos coronéis, revelada na fala de Elpídio Chaveiro: “Rã-rã! Num falei procê que brincadeira com home fede a defunto.”

Piano estava submetido ao mandonismo, aos abusos de poder dos coronéis. Elpídio Chaveiro: “*com seu rompante, enorme em riba da mulona, [...] as armas sacolejando*, (BERNARDO ELIS, 2006, p. 51)”, era a imagem do poder da oligarquia agrária. O personagem em questão revela uma burguesia agrária mandonista, racista, opressora,

absolutista. Isso aparece nas falas dirigidas a Piano: “Nego á-toa, não vale a dívida [...]. [...] Agora, negro fujão, é pegar o caminho da roça e plantar o arroz.” (BERNARDO ELIS, 2006, p. 50-58).” Além de outro momento, quando repreende Piano pela solicitação da enxada: “Cala a boca, só! Aqui quem fala é só eu, (BERNARDO ELIS, 2006, p. 59).”

Ou ainda quando, na discussão com Piano, apresenta sua posição de poder frente ao delegado, de quem tinha adquirido Supriano como pagamento de uma dívida: “Quero mostrar presse delegadinho de bobagem que nele você passou a perna, mas que eu, Elpídio Chaveiro, filho do Senador Elpídio Chaveiro, que ninguém não logra. Há-de-o! (BERNARDO ELIS, 2006, p. 59).” A oligarquia agrária defendia a manutenção dos seus privilégios. Para tanto se apropriava do Estado como instrumento de manutenção do mandonismo, da subalternidade do campesinato, do poder absoluto em relação a tudo e a todos.

O Estado era dirigido como propriedade privada, os funcionários públicos eram vistos como serviçais, subalternos, camaradas. Como denota-se da visão de Elpídio Chaveiro dos soldados como camaradas armados com fuzil. A violência mediava o diálogo com os camponeses desterrados. Como percebe-se na fala de Elpídio Chaveiro dirigida a Piano: “Olha aqui, Piano. Hoje é dia onze. Até dia treze, se ocê num tiver plantado meu arroz, esses dois soldados já tão apalavrados. Vão te trazer ocê debaixo de facão, vão te meter ocê na cadeia que é pra não sair nunca mais, (BERNARDO ELIS, 2006, p. 58).

O coronel era a lei, a “justiça”, o executor do poder, o controle do Estado era absoluto. A despeito da apropriação ilícita de terras pela grilagem, os coronéis prendiam camponeses desterrados ou os eliminavam por acusações de roubos de objetos simples. Por isso Piano, nas vagas ideias de roubar uma enxada, temia “*mofar*” na cadeia. Visto que ele sabia que Elpídio Chaveiro era um Coronel. Isso revela-se quando reflete sobre a possibilidade de comprar a enxada de algum negociante: “[Elpídio Chaveiro] era fazendeiro que exigia que todo mundo pedisse menagem para ele. Ele é que fornecia enxada, mantimento, roupa e remédio para seus empregados, (BERNARDO ELIS, 2006, p. 50).”

Além do soldado, instrumento de poder coercitivo, de execução da violência física direta, o coronel utilizava o paternalismo e o clientelismo como estratégia de manutenção da ordem social coronelista. Aqueles que tornavam-se aliados eram protegidos, como eram muitos agregados transformados em jagunços, sobretudo nas disputas de terras com outros coronéis. Mas Piano não era um agregado.

O seu nível de subalternidade e miséria era significativo, não possuía sequer armamento de caça, machado e enxada. Por isso Piano reconhecia o que relata Martins (1986), na discussão dos movimentos messiânicos, o autor menciona que peões, vaqueiros, agregados viam a república como a “*república dos fazendeiros*”, a instituição da lei do cão. Olaia traduz melhor a imagem que as frações exploradas do campesinato tinham/tem do Estado. Quando ela depara-se com os soldados a procura de seu marido, ao indicar o caminho reflete:

[...] com uma mão, apontando a roça, com a outra segura duro no bentinho do pescoço, preso pela volta de contas de lágrimas-de-nossa-senhora. ‘[...] Soldado tinha parte com o sujo. Era uma nação de gente que metia medo pela ruindade. Soldado não podia ser filho de Deus. (BERNARDO ELIS, 2006, p. 66).

O narrador do conto indica que restava aos desvalidos, aos hiperprecarizados do campo recorrer a Deus. Não a igreja oficial, mas ao catolicismo popular, com seus santos, seus beatos, suas rezas. Não qualquer santo, porque existia os santos da burguesia agrária e os santos dos camponeses proprietários e camponeses desterrados, “*santos de ricos e santos de pobres.*” O Divino Espírito Santo estava no cumê da hierarquia, enquanto São Benedito e Santa Efigênia ocupava a base da pirâmide. A ordem social, também era justificada por critérios metafísicos, sagrados.

Na porta da igreja. [...] As fogueiras do Divino, de São Benedito e Santa Efigênia iam-se erguendo. A do Divino naturalmente que era a mais alta e larga das três. As restantes eram de santos de negro e de pobres e não podiam ter a imponência, a intimidação das outras, que isso até era mesmo uma determinação de Deus Nossinhô (BERNARDO ELIS, 2006, p. 69).

Por isso Olaia segurava a imagem de São Bento, a quem poderia recorrer nas horas de aflição. A igreja oficial auxiliava os desvalidos e miseráveis do campo nos limites da solidariedade burguesa. Como depreende-se quando o narrador menciona que o vigário local conhecia a condição social dos camponeses desterrados, mas disponibilizava no máximo alimentos, (açúcar, café, etc). Os sujeitos da igreja oficial, desse modo, endossavam a hierarquia social, a concentração da propriedade da terra pelos latifundiários.

Da mesma forma, faziam uso dessa clivagem social em benefício próprio. Isso observa-se no seguinte trecho em que o narrador relata o deslocamento do padre para o rancho de Piano: “[...] de pé, na frente, Piano; atrás, na mulinha, o sancristão, e, mais atrás de tudo o vigário, modo preservar-se dos carrapatos e rodoleiro que por ali davam demais.” Portanto, aos subalternizados era negado o direito à terra, a posição igualitária dos seus santos de

devoção em relação aos da oligarquia agrária e a eles restavam os riscos das picadas, mordidas de insetos.

Piano procurou o padre, os transeuntes que deslocavam-se na estrada próxima ao seu rancho, o camponês proprietário Joaquim Faleiro, o ferreiro Homero, mas não conseguiu obter a enxada. O medo, o desejo, a opressão, as ameaças de Elpídio Chaveiro, a violência sofrida dos soldados o levou à loucura. Passou a ver enxadas em galhos verdes de murici e mangabeira. O desespero de plantar a roça o fez destruir suas mãos, que tornaram-se: “[...]duas bolas de lama, de cujas rachaduras um sangue grosso corria e pingava, de mistura com pelancas penduradas, tacos de unha, pedaços de nervos e ossos, (BERNARDO ELIS, 2006, p. 65)”

Como descreve o narrador, Piano foi morto por soldados durante a tentativa desesperada de plantio da roça com galhos verdes. A saga de Piano revela um campo goiano injusto, desigual, opressivo, em que os coronéis controlam a propriedade da terra, o que permitia a sujeição do trabalho. Trata-se da tese de que o cativo da terra foi o artífice criado pela burguesia agrária para sujeição do trabalho (MARTINS, 2010). Do mesmo modo, o conto apresenta o campesinato composto por diferentes frações, que desarticuladas não conformam uma classe para si, portanto, sujeitas aos mandos e desmandos dos coronéis.

O texto literário como possibilidade para a Geografia escolar

Há uma importância do ensino de Geografia nas séries iniciais para desenvolver no estudante a leitura do mundo, da vida e do espaço vivido (CALLAI, 2005). Conforme a autora, nesse momento aprende-se a ler lendo o mundo e a escrever escrevendo sobre o mundo. Mas para ler o mundo é fundamental ler o espaço para além das representações cartográficas. A atenção deve verter-se para o mundo da vida, com suas contradições, utopias e enfrentamentos.

É fundamental definir o que se quer com o ensino de Geografia na escola. Se a intenção é potencializar nos estudantes a leitura do espaço vivido, então é importante desenvolver neles a capacidade de olhar, observar, descrever, registrar e analisar (CALLAI, 2005). Para tanto, segundo essa intelectual é fundamental escapar do ensino de Geografia clássico, que trabalha com a enumeração e a descrição, com espaços fragmentados e

desconexos, em detrimento do espaço geográfico complexo. O desafio do ensino de Geografia é fazer o estudante compreender o seu eu no mundo.

A construção do ensino de Geografia passa pelas concepções de Geografia e de educação do professor. O conhecimento geográfico pode ser a explicitação do eu dos estudantes em conexão com a materialidade do espaço, para que possam ampliar a capacidade de ler o espaço (CALLAI, 2005). A Geografia escolar precisa se fiar na construção dos conceitos geográficos pelos discentes (SILVA & SILVA, 2012). Nesse processo o professor necessita partir do espaço vivido, dos saberes geográficos apreendidos pelos alunos.

Para o desenvolvimento da geografia escolar é fundamental o professor ter o domínio das categorias e conceitos da Geografia. O trabalho docente é uma práxis, envolve a dialética teoria e prática concomitantemente (SILVA & SILVA, 2012). Para dar conta desse papel o professor de geografia necessita fazer com que o estudante consiga ler o espaço geográfico a partir das categorias geográficas. Os conceitos geográficos são fundamentais para a construção do raciocínio geográfico articulado e crítico.

O professor precisa refletir constantemente sobre as concepções pedagógicas, didáticas e as metodologias que utiliza em sala de aula (SILVA & SILVA, 2012). No que concerne ao espaço geográfico, segundo os autores, o professor necessita oferecer diferentes possibilidades interpretativas. Também necessita partir do espaço geográfico para trabalhar outras categorias geográficas que fortaleçam a leitura espacial. Um caminho para trabalhar com a leitura do espaço é partir da escala local para a escala global, dando atenção as mediações espaciais.

Ademais, há a necessidade de diálogo sobre valores e significados em sala de aula, tendo em vista construir o raciocínio espacial (CAVALCANTI, 2005). A autora defende a importância de pensar sobre o que acontece na cabeça da criança com os conceitos que lhes são apresentados na escola. Além do que, como se desenvolve o conceito científico na cabeça do estudante. Como a prática da vida cotidiana implica um raciocínio espacial, o ensino de geografia na escola é fundamental.

Um primeiro aspecto apontado pela autora é o fato de os estudantes já possuírem conhecimento geográfico prático, oriundos de sua vivência e experiência cotidiana com o espaço vivido. Por isso a construção do raciocínio espacial depende da mediação semiótica e das relações intersubjetivas. O estudante é o sujeito ativo do processo de aprendizagem, o professor é um mediador. Esse deve propiciar o confronto e o encontro do aluno com o

conhecimento, onde o conhecimento prático do discente deve ser levado em conta (CAVALCANTI, 2005).

É importante que os estudantes desenvolvam uma análise da realidade a partir da perspectiva geográfica, não apenas assimile informações geográficas é fundamental que os professores de geografia propiciem aos discentes o acesso a linguagem geográfica (CAVALCANTI, 2005). Portanto, os estudantes de Ensino Médio e Fundamental construirão raciocínio geográfico com a formação de conceitos geográficos. Para isso é fundamental olhar para a geografia cotidiana dos alunos.

Segundo a autora, no confronto entre a geografia cotidiana e a Geografia científica ocorre a formação de conceitos científicos. Com isso, os estudantes reelaboram o espaço vivido. O professor deve ser sensível a compreensão dos estudantes acerca dos conceitos científicos trabalhados na Geografia. O saber cotidiano do aluno deve ser a referência para a formação desses conceitos. Há conceitos geográficos mais gerais, como: natureza, lugar, paisagem, região e território, assim como outros que implicam um modo de pensar o espaço, como: campo, cidade, ambiente, segregação espacial (CAVALCANTI, 2005). Isso não significa abandonar a memorização, a associação de palavras para o entendimento dos fenômenos.

A Geografia é fundamental para a compreensão do mundo (PEREZ, 2005). Conforme a autora, o ensino de Geografia, compreendido a partir de sua função alfabetizadora, deve articular a leitura do mundo à leitura da palavra, para que as classes populares possam pensar o espaço geográfico e a partir dele organizar a luta contra a opressão e a injustiça. Para tanto, é fundamental a ampliação de investigações de metodologias de ensino, para apresentar propostas mais eficazes de ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2011).

Dentre as metodologias pouco exploradas na Geografia escolar está o trabalho de campo. O trabalho de campo pode ser utilizado como técnica de análise para obtenção de informações sobre as relações espaciais (MARAFON, 2011). Nele palavras, conceitos, categorias abstratas transformam-se em experiências, vivências e acontecimentos que concretizam os conteúdos. A observação, o uso de entrevistas, questionários, entre outros instrumentos permitem compreender o espaço a partir de recortes da realidade.

O ensino de Geografia necessita em tempos de globalização, na sua execução no Ensino Fundamental e Médio analisar e contextualizar o locacional, as vivências, as

experiências, os conflitos e as ansiedades dos alunos (CASTROGEOVANNI, 1996). De acordo com o autor, deve ser priorizado a coexistência das diferenças espaciais, com espaços históricos e contraditórios, num constante movimento entre o vivido e o percebido, o conceitual e o teórico. Não há homogeneidade total, reafirmar isso significa negar o mundo do estudante, do professor, da escola, etc.

Neste sentido é importante dar atenção no ensino de Geografia as singularidades dos lugares, aos distintos mundos existentes. Os estudantes devem resignificar conceitos e categorias, ver o mundo em primeira mão e não em segunda mão. Ensinar Geografia é uma prática espacial de ressignificação (STRAFORINI, 2018). Neste sentido, o papel da Geografia escolar não é encontrar a emancipação do sujeito por dentro da própria disciplina. Para o autor, a Geografia escolar deve ser uma prática espacial que atua nos espaços de disputas com outro sentido discursivo, pois as práticas espaciais insurgentes podem revelar outra condição para existência humana.

A Geografia científica constituiu seu cabedal teórico com uso de categorias e conceitos. A Geografia escolar, para escapar da mera descrição, enumeração e memorização de fatos e informações geográficas precisa ter como objetivo a construção do raciocínio espacial crítico e articulado. Nesse bojo, um dos desafios para os professores de Geografia do estado de Goiás, responsáveis por mediar a construção do conhecimento de geografia no estado, refere-se o acesso a materiais didáticos que propiciem o processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Esse desafio amplia-se quando se trata de oferecer elementos para entender a constituição de espaços pretéritos, como o arranjo espacial do campo goiano na primeira metade do século XX. O escritor, mesmo que não tenha compromisso com a realidade, mas com inquietações e angústias que o assolam, em muitas situações acaba tomando-a como referência para construção de suas narrativas. Desse modo, os textos literários oferecem imagens da realidade que permitem refletir sobre o espaço constituído.

O desafio do professor de Geografia é possibilitar ao estudante a leitura geográfica do texto literário, dado a narrativa presente nele de conceitos geográficos específicos que constroem modos de pensar sobre o espaço. Nesse ponto, o conto: “*A Enxada*”, permite aos professores de geografia dos níveis de Ensino Fundamental e Médio de Goiás, adotar pressupostos importantes para efetivação da geografia escolar. Visto que possibilita partir do espaço vivido, o campo goiano, com suas contradições históricas.

Também proporciona olhar, observar, descrever, registrar e analisar as características desse campo “pretérito.” Associado a comparação com o campo goiano contemporâneo, por meio, por exemplo do trabalho de campo, tendo em vista perceber suas transformações e continuidades. Com isso, o estudante compreende seu eu no mundo. Os discentes possuem conhecimento prático geográfico do campo goiano, oriundo das experiências e vivências cotidianas.

O professor de Geografia, ao realizar o encontro dele com o texto literário, possibilita fortalecer o raciocínio espacial sobre o campo e o território goiano representados, por exemplo, em contos como “*A Enxada*.” São esses processos que permitem aos estudantes reelaborarem o entendimento do espaço vivido, ampliar seus conceitos geográficos. Portanto, o encontro com o texto literário potencializa a formação do raciocínio espacial crítico e articulado. Desse modo, urge fortalecer o diálogo da geografia com a literatura na Geografia escolar, para que a leitura da palavra potencialize a releitura do mundo. Com isso, os estudantes podem entender as contradições, desigualdades, combinações que estão no cerne de constituição do espaço goiano.

Considerações finais

A criação da lei de terras representou muito mais do que a simples institucionalização da propriedade privada da terra. Conformou um campo injusto, desigual e combinado, com processos de sujeição do trabalho. Também significou a permanência da estrutura da economia colonial, assentada no latifúndio, na monocultura e na exploração do trabalho, denominado desde esse momento de trabalho livre.

O conto: “*A Enxada*” desmitifica o caráter idílico, romântico da fazenda goiana. Em contraposição a algumas análises, revela a exploração, a opressão, a humilhação, a expropriação, a sujeição do trabalho dispensado pela oligarquia agrária ao campesinato *desterrado*. Sendo assim, demonstra que a exploração e a expulsão do campesinato com acesso precário a terra não inicia-se com a modernização da agricultura, tais processos compõem a formação e apropriação histórica do território goiano.

Por isso, se o intuito do ensino de Geografia é construir o raciocínio geográfico crítico e articulado, é premente fortalecer o diálogo da literatura com a Geografia escolar. O textos literários constroem imagens de espaços pretéritos, como revela-se em “*A Enxada*.” Nele o

campo goiano apresenta-se com seus coronéis mandonistas, racistas, absolutistas, com os camponeses proprietários empobrecidos ou *desterrados*, com o catolicismo oficial solidário as dores do povo dentro dos limites da sociedade burguesa.

Do mesmo modo, nele identifica-se a relação campo-cidade. A festa de santo de pobre e santo de rico, em que coronéis e camponeses reocupam a cidade. Ou ainda a cidade como o lugar do comércio, do poder institucionalizado, comandado pela lógica de poder do coronel da fazenda. Portanto, o uso do texto literário pode ser muito mais eficiente do que os livros didáticos para construção do raciocínio espacial pelo estudante.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ag. de 2005.

CASTROGEOVANNI, Antônio Carlos. E agora, como fica o ensino de Geografia com a globalização? **Boletim Gaúcho de Geografia**, nº 21, p. 95-97, ag. de 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v.07, nº 01, número especial, p. 193-203, out. de 2011.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai./ag. de 2005.

ELIS, Bernardo. A Enxada. In:_____. **Veranico de Janeiro**. ICBC-Instituto Centro Brasileiro de Cultura: Goiânia, 2006. p.

MARAFON, Gláucio José. O trabalho de campo como instrumento de trabalho para o investigador em Geografia Agrária. **Revista Geográfica da América Central**, número especial EGAL, Costa Rica, p. 1-13, I sem. de 2011.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986. 185 p.

_____. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Contexto, 2010. 193-194 p.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o espaço para compreender o mundo. **Revista Tamoios**, nº 02, ano II, p. 23 – 30, jul./dez. de 2005.

SILVA, Edmilson Gomes da; SILVA, Maria do Socorro Ferreira da. O ensino de Geografia e a construção de conceitos científicos geográficos. In: **VI Colóquio Internacional educação e contemporaneidade**, São Cristovão-CE, 20 a 22 de setembro de 2012, p. 1-15.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, Ensino de humanidades, nº 32, p. 176-195, 2018.

VASCONCELLOS, Lauro de. **Santa Dica**: encantamento do mundo ou coisa do povo. Goiânia: Editora UFG, 2013. 269 p.

SOBRE O AUTOR**Edson Batista da Silva**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2005), Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Goiás (2008), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2014) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2018). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Goiás, no departamento de Geografia dos Campus Formosa e Cora Coralina. Também é docente do Mestrado Acadêmico de Geografia- Campus Cora Coralina. Além disso, participa do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Geografia Agrária e Dinâmicas Territoriais-NEPAT, do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo-GWATÁ, onde desenvolve projeto de extensão relacionado a educação do campo, especificamente na Escola Família Agrícola de Goiás-EFAGO, com participação de discentes, docentes e membros da comunidade. Do mesmo modo é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Espaço Rural -GEPER. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: território e dinâmicas territoriais, mundialização da agricultura, luta pela terra e pela reforma agrária, educação do campo, formação e desenvolvimento do campesinato brasileiro, agroecologia, agricultura orgânica, movimentos sociais do campo, estrutura fundiária brasileira.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2645504830222270>

Recebido em outubro de 2019.
Aceito para publicação em janeiro de 2020.
Publicado em março de 2020.