

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

CHRISTIANO CORRÊA TEIXEIRA

ORIENTADOR PROF. DR. ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI

PORTO ALEGRE, MAIO DE 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

CHRISTIANO CORRÊA TEIXEIRA

ORIENTADOR PROF. DR. ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Darli Collares (FACED/UFRGS)

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias (PPGeo/UFPEL)

Profa. Dra. Rosa Maria Vieira Medeiros (POSGEA/UFRGS)

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Geografia como requisito para
obtenção do título de Mestre em
Geografia.**

PORTO ALEGRE, MAIO DE 2016.

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa Teixeira, Christiano
A Geografia na Educação do Campo: possíveis
contribuições / Christiano Corrêa Teixeira. -- 2016.
143 f.

Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,
BR-RS, 2016.

1. Geografia. 2. Ensino de Geografia. 3. Educação
do Campo. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos, orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Amanda e meu filho Luiz Gustavo, pela ausência nas tardes e finais de semana;

À minha mãe Nina Rosa, que mesmo longe me deu apoio e conforto;

Ao meu pai José Cláudio (Teixeirão), que me ensinou a geografia do campo e a encarar de frente as coisas da vida;

Aos meus irmãos José Cláudio Jr. (o Bruxo) e Vinícius, que de longe me deram ouvidos e uma parte de seu tempo;

Às minhas irmãs Melina e Fernanda, que sempre torceram por mim;

À Jacira, sem ela não seria quem sou;

Ao meu orientador Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni, por me ajudar em todos os momentos com dedicação e afeto,

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Programa de Pós Graduação em Geografia, pelo privilégio de estudar sem custo e com qualidade;

Aos colegas Kinsey, Marcos, Bruno, Nataniel, Maurício, Laura e Limara, pela companhia nesta caminhada;

Ao Programa Escola da Terra e colegas, pela inspiração;

“Bendito aquele que estuda
porque estudar é importante,
embora o ignorante
tem sempre um santo que ajuda,
às vezes a sorte muda,
quando existe um santo forte,
cada qual procura um norte,
por isso não encabulo
- que a tava que bota culo
é a mesma que bota sorte!”

Jayme Caetano Braun , Sem Diploma.

RESUMO

A presente dissertação é um exercício epistemológico entre a Geografia e a Educação do Campo. Como objetivo geral da pesquisa, nos propomos a investigar como a epistemologia geográfica pode tecer relações com a Educação do Campo. Para tanto, elegemos como método de análise o Paradigma da Complexidade, do qual nos apoiamos em três princípios que pensamos serem os mais adequados à proposta: Princípio Dialógico, Princípio da Recursão Organizacional e Princípio Hologramático. O procedimento que utilizamos foi a Pesquisa Qualitativa, mais especificamente entrevistas e análise de conteúdo. Nosso referencial teórico discorre sobre o espaço geográfico e os conceitos de Lugar, Paisagem e Território, que são os conceitos que conduziram a análise. Apresentamos o que pensamos sobre a educação escolar, o ensino de Geografia e a Educação do Campo. Foram analisados dois livros didáticos específicos para o campo. Na sequência, buscamos identificar qual é a compreensão que os professores possuem da Geografia na Educação do Campo. Ainda, analisamos se os conceitos escolhidos podem ser abordados, ou não, sob a proposta da Educação do Campo. Esta pesquisa pretende contribuir com o ensino de Geografia no campo e com o aprimoramento dos professores que de algum modo trabalhem com a Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação do Campo; Paradigma da Complexidade; Lugar; Paisagem; Território.

ABSTRACT

This dissertation is an epistemological exercise between Geography and Rural Education. As a general objective of the research, we propose to investigate how geographical epistemology can weave relations with the Rural Education. Therefore, we have chosen as the method of analysis the Paradigm of Complexity, which we rely on three principles that we think are the most appropriate to the proposal: Dialogic Principle, Principle of Organizational Recursion and Principle Hologramatic . The procedure used was the Qualitative Research, specifically interviews and content analysis. Our theoretical framework discusses the geographical space and the concepts of Place, Landscape and Territory, which are the concepts that led to analysis. Here is what we think about school education, the teaching of Geography and Rural Education. Two specific textbooks for the countryside were analyzed. Further, we seek to identify what is the understanding that teachers have of Geography in Rural Education. Still, we analyze the concepts chosen can be addressed, or not, under the proposal of Rural Education. This research aims to contribute to the geography teaching in the countryside and the improvement of teachers who somehow work with the Geography.

Keywords: Geography teaching; Rural Education; Paradigm of Complexity ; Place; Landscape; Territory.

LISTA DE FIGURAS

1- EXPLORAÇÃO DO MATERIAL.....	53
2- SUMÁRIO DO LIVRO NOVO GIRASSOL.....	74
3- INTRUDUÇÃO AO CONCEITO DE PAISAGEM.....	75
4- PROPOSTA DE PAISAGENS DO CAMPO.....	76
5- PROPOSTA DO RELEVO COMO PAISAGEM.....	77
6- OS BIOMAS COMO PAISAGEM.....	78
7- CONJUNTO DE FOTOGRAFIAS DA UNIDADE 1.....	80
8- EXERCÍCIOS PROPOSTOS RELATIVOS À PAISAGEM.....	81
9- PROPOSTA DE EXERCÍCIO SOBRE PAISAGEM.....	82
10- EXERCÍCIOS RELATIVOS ÀS MUDANÇAS DA PAISAGEM.....	83
11- EXERCÍCIOS DA PÁGINA 108.....	83
12- EXERCÍCIOS DA PÁGINA 112.....	84
13- EXERCÍCIO SOBRE O LUGAR.....	85
14- TERRITÓRIO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO.....	87
15- SERVIÇOS PÚBLICOS.....	88
16- CONJUNTO DE FOTOGRAFIAS DA UNIDADE 4.....	90
17- EXERCÍCIOS SOBRE TERRITÓRIO.....	91
18- CONJUNTO DE EXERCÍCIOS DAS PÁGINAS 137 E 138.....	92
19- CONJUNTO DE IMAGENS E EXERCÍCIOS DAS PÁGINAS 61, 62 E 63.....	94
20- CONJUNTO DE IMAGENS E EXERCÍCIOS DAS PÁGINAS 134 E 135.....	95

LISTA DE QUADROS

1- SÍNTESE DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16 e 17
2- PROCESSO DE PRÉ-ANÁLISE.....	51
3- HÁ QUANTO TEMPO LECIONA?.....	99
4- ATUOU EM ESCOLAS DO CAMPO E ESCOLAS DA CIDADE.....	99
5- PARA VOCÊ, QUAIS AS DEFINIÇÕES A SEGUIR SÃO MAIS SIGNIFICATIVAS EM RELAÇÃO À PAISAGEM?.....	102

ÍNDICE DE SIGLAS

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens.

MEB: Movimento de Educação de Base.

MEC: Ministério da Educação.

MST: Movimento dos Trabalhadores Sem- Terra.

PNLD Campo: Programa Nacional do Livro Didático para o Campo.

PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo.

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1- CONHECENDO O CAMPO A SER CULTIVADO.....	10
2- O QUE QUEREMOS PLANTAR.....	14
3-POR QUE PLANTAR ?.....	19
4- AS FERRAMENTAS: REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
4.1 Paisagem, Lugar e Território.....	26
5-O MANEJO DA TERRA: A COMPLEXIDADE.....	37
5.1Será que eu sei plantar?.....	43
6- O CLIMA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	56
7-A ÁGUA PARA O CULTIVO: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	73
7.1 A irrigação.....	73.
8- AQUELES QUE CULTIVAM: ENTREVISTAS.....	98
9- O QUE COLHEMOS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICE.....	120

1. CONHECENDO O CAMPO A SER CULTIVADO

A Geografia tem, em linhas gerais, a preocupação em compreender o ecúmeno e as ações sobre esse, ou seja, o espaço geográfico. Para tanto, ela se vale de alguns instrumentos analíticos, como região, paisagem, lugar, etc.. Descrever e diferenciar os espaços, para tentar compreendê-los, sempre esteve presente na vontade dos primeiros geógrafos que viveram no século XVIII, como Alexander Van Humboldt (1769-1859). No século XVIII, a Revolução Industrial acelera o processo de urbanização, e com o transcorrer do tempo, esse processo se dissemina pelo mundo e ainda o faz. A intensificação da urbanização aprofunda diferenças espaciais, transformando as paisagens e reconfigurando os territórios. Como produto dessa diferenciação, pensamos que exista o surgimento de uma fratura espacial nítida: o campo e a cidade.

Tendo em vista o que foi exposto, a partir do século XVIII o espaço se diferencia marcadamente entre o campo e a cidade¹. A primeira vista, esses espaços se distinguem pela densidade demográfica, sendo a cidade o local de elevada densidade demográfica e o campo de baixa densidade demográfica. Contudo, somente este viés de análise é insuficiente para compreendermos as diferenças espaciais. A presença em menor ou maior grau de objetos naturais e as atividades econômicas exercidas, também são constituintes dessas diferenças, ou seja, a paisagem e o trabalho são características que evidenciam essas diferenças espaciais.

Pensamos que existam três pontos que julgamos centrais na diferença entre esses espaços: densidade demográfica, paisagem e trabalho. Campo e cidade, para nós, podem ser entendidos como espacialidades, características concretas do meio. Desta proximidade entre os sujeitos² e as relações que mantêm entre si e com o

¹ Segundo o IBGE, cidade é uma localidade com o mesmo nome do Município a que pertence (sede municipal) e onde está sediada a respectiva prefeitura.

² Utilizamos a noção de sujeito proposta por Morin (2003b). Nela, o autor define que o sujeito não é constituído somente da subjetividade do indivíduo, o sujeito é concebido a partir da auto-organização entre o “Eu” subjetivo e o “eu” da coletividade. Assim o sujeito é flutuante entre essas duas esferas, e

meio, surge modos distintos de relações e significações. Uma árvore, por exemplo, no campo é, na maioria das vezes, constituinte da paisagem natural, produzida pela natureza e a relação que se estabelece com ela parece ser utilitarista, pois fornece lenha, frutos e abrigo para os animais. Já na cidade, uma árvore não possui a mesma função. A sua valorização está na esfera paisagística, para alterar o microclima urbano, para a valorização de empreendimentos imobiliários ou em áreas de lazer. Dessas relações diferenciadas que as sociedades mantêm com o meio, florescem modos de vida distintos, muito próximos do plano cultural, pois pensamos que os significados construídos na relação com o meio são diferentes no campo e na cidade. Estes modos de vida e relações diferenciadas resultam em sociedades com referências e valores próprios: o rural e o urbano.

São inúmeros os autores que se debruçam sobre este tema e tentam compreendê-lo, como Lefebvre (1969, 2001), Rúa (2006) e Endlich (2010). No momento, não existe uma definição sedimentada sobre o tema. Pensamos que para esta pesquisa, a melhor definição de campo, neste momento, é com referência ao meio físico, e o rural como modo de vida, salvo as nomenclaturas próprias.

A presente pesquisa tem a sua gênese relacionada à participação no Programa de Extensão Escola da Terra, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Secretaria vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Este programa faz parte das propostas do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que, sob o decreto nº 7.352/2010, institui uma série de ações visando a melhoria da qualidade do ensino nas áreas rurais do Brasil. Estão contempladas nestas intenções a melhoria da infraestrutura das escolas do campo, a formação de professores e a produção de material didático específico para o campo. Ao participarmos deste projeto, tivemos contato com a realidade do ensino no campo no Brasil e a situação de precariedade em que se encontra. Não obstante, o ensino público no Brasil como um todo sofre com as condições de trabalho e baixos salários dos profissionais. Mas, no que concerne à Educação do Campo, os índices são alarmantes.

como afirma o autor “[...] é preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (MORIN, 2003b, p.128).

O número de estabelecimentos de ensino no campo vem diminuindo ano após ano e os professores que atuam nessas áreas possuem remuneração e qualificação, geralmente, inferior se comparados aos professores de mesmo nível das áreas urbanas. Para ilustrar a situação da educação nas áreas rurais do país, em 2010, segundo o MEC³, o número de escolas públicas totalizava 78.776 unidades, já no ano de 2014, esse número era de 66.904. Em relação aos professores, a situação é alarmante. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2011, do total de 343.193 docentes atuando em escolas do campo, 160.319 não possuíam formação de nível superior. Ainda, podemos destacar que a disparidade entre escolas urbanas e rurais vem aumentando. No ano de 2010, a relação era de 50,37% de escolas urbanas para 49,63 % de escolas rurais; já em 2014, esse número passa a ser de 55,13 % de escolas urbanas para 44,87 % de escolas rurais.

Diante de tal retrato, preocupa-nos como vem sendo abordada e trabalhada a Geografia, e qual a sua efetiva contribuição na construção de uma Educação do Campo, tanto na formação de professores, como na produção dos materiais didáticos, visto que a Educação do Campo preconiza um ensino diferenciado, um ensino desenvolvido com os habitantes do campo, dentro da perspectiva da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987) ⁴. Então, nos propomos a pensar como a epistemologia da Geografia, através de suas categorias de análise – Lugar, Território e Paisagem-, podem aproximar-se da proposta da Educação do Campo.

Pensamos que seja importante ressaltar o fato de que apresentaremos as categorias de análise com letras maiúsculas quando estas estiverem se referindo ao conceito. De outra forma, trata-se de um substantivo.

Esta pesquisa pode ser entendida como um exercício epistemológico, no qual buscamos aproximar a Geografia à Educação do Campo. Para construir a pesquisa utilizamos a Pesquisa Qualitativa. Embora, em alguns momentos, o quantitativo nos

³ MERITT; LEMANN, Fundação. **QEdu**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

⁴ Na obra, o autor apresenta as contradições entre opressores e oprimidos. Sua argumentação caminha no sentido de que a práxis docente é a condição para superar estas contradições.

auxiliou nas análises. A coleta de informações foi realizada por entrevistas semipadronizadas (FLICK, 2004), as quais foram aplicadas com 10 professores de diferentes municípios do Rio Grande do Sul que atuam em escolas do campo. Essa amostra tem origem no programa Escola da Terra, promovido pelo SACADI e a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). O método de análise que nos guiou foi o Paradigma da Complexidade, de Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005). O que está exposto procura responder, mesmo que provisoriamente, aos objetivos e contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do pensamento geográfico e a proposta educacional da Educação do Campo.

2. O QUE QUEREMOS PLANTAR

Neste capítulo, apresentamos os objetivos que nos propomos a tentar responder. Nele são expostos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, com as contextualizações de cada um deles.

Na nossa caminhada, a questão central foi **investigar como a epistemologia geográfica pode tecer relações com a Educação do Campo**, porque a partir de 2010 foram criadas políticas educacionais voltadas à população que ainda reside no campo. Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, a educação oferecida neste espaço deve ser distinta, em termos de tempos e abordagens didático-pedagógicas, visando contemplar a realidade dos sujeitos que ali residem. A pesquisa vem no sentido de discutir como a Geografia deve ser pensada e trabalhada em tal situação, visto que, a formação de professores para trabalhar no campo carece de reflexões metodológicas e epistemológicas. Outro objetivo é contribuir para que a formação de professores, também, considere o espaço rural e as suas especificidades.

Como objetivos específicos desta investigação, possuímos três interrogações que pretendemos, mesmo que provisoriamente, responder. A primeira consiste em **identificar qual é a compreensão que os professores possuem da Geografia na Educação do Campo**. Porque identificar como os professores que atuam nas escolas do campo abordam a Geografia, poderá dar-nos um (i) panorama do domínio das categorias de análise da Geografia (Lugar, Território e Paisagem) destes; e, se há, por parte dos professores, (ii) uma proposta diferenciada para a Educação do Campo.

O segundo objetivo consiste em **analisar de que forma são abordados os conceitos de Lugar, Território e Paisagem em livros didáticos para a Educação do Campo**. Tal objetivo é justificado na medida em que se instituiu o PRONACAMPO do Governo Federal. O programa consiste em um conjunto de

ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades.

Pensamos que seja importante destacar que no projeto inicial, os livros analisados pertenciam ao PNLD-Campo 2013. No entanto, ao longo da caminhada foi lançado o PNLD-Campo 2016. Optamos por substituir os livros do PNLD-Campo 2013 pelos de 2016, a fim de tornar mais atualizada a pesquisa. Diante disso, tivemos alguns contratemplos a serem superados como, por exemplo, um tempo mais exíguo para a análise.

Então, nos materiais didáticos específicos para o campo - o Plano Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo) - analisamos como as categorias de análise Lugar, Território e Paisagem, são abordados nestes materiais, e, se estes buscam superar a dicotomia rural-urbano. Como apoio teórico, utilizamos como método a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

O terceiro objetivo foi **analisar se os conceitos Lugar, Território e Paisagem podem, ou não, serem abordados sob uma proposta diferenciada para a Educação do Campo**, pois as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo possui algumas especificidades. Pensamos neste momento que o campo e a cidade, por serem espaços distintos, podem ter abordagens de ensino diferenciadas, pois o rural e o urbano estão em contextos diferenciados, mas componentes do mesmo tecido social. Pensamos que a Geografia pode contribuir de alguma forma, ressignificando algumas de suas categorias de análise para contemplar essa nova proposta. Através de revisão bibliográfica e reflexão teórico-epistemológica, confrontaremos o que propõe a Educação do Campo, com a epistemologia das categorias de análise selecionadas. Relacionamos o que propõem as diretrizes, com a gênese conceitual das categorias, procurando aproximar estes conceitos com as premissas da Educação do Campo.

Com a intenção de facilitar a leitura, apresentamos um quadro síntese da pesquisa com os objetivos específicos:

Quadro 1 – Síntese dos objetivos específicos.

Identificar qual é a compreensão que os professores possuem da Geografia na Educação do Campo.

Por quê?	Identificando qual a abordagem que estes profissionais fazem das categorias de análise Lugar, Território e Paisagem, teremos um retrato da compreensão que possuem sobre os conceitos. Ainda, buscaremos identificar se os professores realizam propostas específicas para a Educação do Campo.
Quem nos auxiliará?	Flick (2004), Morin (2000, 2003, 2005), Caldart (2012) e Freire (1994, 2002)
Como identificaremos?	Utilizaremos a aproximação à pesquisa-ação, pois estamos imersos no tema pesquisado. Para a coleta de dados, utilizaremos a entrevista semipadronizada.
Quem vamos envolver?	Serão entrevistados 10 professores que atuam no nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisar de que forma são abordados os conceitos de Lugar, Território e Paisagem em livros didáticos para a Educação do Campo.

Por quê?	Os livros didáticos são utilizados em todo o território nacional, visto que fazem parte do PNLD Campo. Sendo um dos mais utilizados instrumentos de informações geográficas.
Quem nos auxiliará?	Morin (2000, 2003, 2005), Bardin (1977).
Como analisaremos?	Utilizaremos a análise de conteúdo, Bardin (1977), para a coleta de dados.
Quem vamos envolver?	Analisaremos duas obras aprovadas pelo MEC no PNLD Campo 2016, são elas: Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo e Coleção Campo Aberto.

Analisar se os conceitos de Lugar, Território e Paisagem podem, ou não, serem abordados sob uma proposta diferenciada para a Educação do Campo.

Por quê?	O movimento da Educação do Campo supõe uma proposta diferenciada para atender as especificidades de cada população. Pretendemos compreender como a Geografia pode contribuir com esta proposta educacional.
Quem nos auxiliará?	Santos (1988, 2006), Sauer (1998), Berque (1998), Cosgrove (1998), Verdum (2012), Dardel (2011), Tuan (1980), Castrogiovanni (2004), MEC (2004) e Haesbaert (2004, 2008).
Como faremos?	Teremos como fio condutor de nosso referencial teórico as obras de Santos (1988, 2006). Ainda, contaremos com o auxílio de outros autores na construção do referencial teórico das categorias de análise. Tendo em mãos este referencial, buscaremos relacionar as concepções de Geografia com o que propõe a Educação do Campo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estes objetivos propostos foram como guias nesta caminhada investigativa. Com eles, pensamos que podemos contemplar uma gama significativa de elementos que compõem a Geografia e também a Educação do Campo. Acreditamos que ao ouvirmos os sujeitos-professores estamos dando voz àqueles que são os profissionais da linha de frente da educação; analisando os livros didáticos, pensamos que cobrimos uma parcela significativa dos materiais didáticos, visto que os livros didáticos compõem grande parte do que é ofertado aos estudantes em termos de recursos; e por fim, o nosso olhar de professor-pesquisador pode nos dar a capacidade de tecer o empírico com o teórico.

Podemos ler os objetivos como o semear daquilo que pretendíamos colher ao

final do processo. Pensamos que uma pesquisa é muito próxima ao ato de plantar. Plantamos com um fim específico, sabemos o que e para que. No entanto, algumas ocorrências ao longo do processo são exteriores a nós. Surgem elementos, desafios se impõem, e por vezes, brotam frutos que não esperávamos. No próximo capítulo, expressamos o porquê pensamos que estas sementes devam ser plantadas.

3. POR QUE PLANTAR?

Neste capítulo, apresentamos as justificativas da pesquisa. Pretendemos aproximar as diretrizes que norteiam a Educação do Campo com o que pensamos.

Para que efetivamente tenhamos uma Educação do Campo, o MEC – por meio do Grupo Permanente De Trabalho De Educação Do Campo – lançou em 2004 um caderno de subsídios com os Referencias Para Uma Política Nacional De Educação Do Campo, o qual enumera alguns princípios que fundamentam a nova proposta pedagógica. São eles:

1-O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;

2-O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;

3-O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;

4-O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;

5-O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;

6-O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Estes princípios visam a formação de sujeitos autônomos, portadores de saberes historicamente construídos, consideram que outros espaços também são importantes na formação, e que os sujeitos tenham consciência de si e do mundo.

Analisando a proposta de Educação do Campo e as suas diretrizes, pensamos que a Geografia, como componente curricular e ciência, têm diversas

contribuições a dar nesta proposta.

No que toca ao item 1, quando afirma que “... os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente.” (MEC, 2004, p.37), parece que a Geografia pode dar conta destas necessidades curriculares na medida em que uma de suas categorias de análise é o Território. Compreender como os sujeitos e as suas relações espaciais, seja em termos funcionais ou simbólicos, é tarefa da Geografia, pois “...todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”” (HAESBAERT, 2008, p.21). Para as populações do campo, sua reprodução social e econômica está diretamente relacionada ao trabalho na terra. É a partir dela que são extraídos os recursos e matérias-primas para o sustento da família e da comunidade, portanto é funcional; o território é simbólico porque carrega em si uma ancestralidade e memórias de tempos longínquos, é o espaço onde são reproduzidas práticas e técnicas herdadas, mas concomitante, é a relação com o mercado e as necessidades por este imposta aos camponeses, seja na condição de um agricultor integrado ou um quilombola que vê a especulação imobiliária pressionando sua área. Enfim, o território tem seus significados seja como memória ou como parte integrante do sistema capitalista.

O segundo princípio destaca a pesquisa como norteador metodológico que

“[...] vê envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza [...]” (MEC, 2007, p.38).

Compreendendo os sujeitos como portadores de um saber, o ensino de Geografia pode auxiliar “[...] os alunos a desenvolverem esse olhar geográfico, a aprenderem a construir explicações para a espacialidade que é experimentada, que é vivida cotidianamente por eles.” (CAVALCANTI, 2013, p.58). Assim, Cavalcanti (2013) argumenta em favor do aluno como sujeito de seu conhecimento, e que a sua relação dialética com o espaço seria permeada pelo conhecimento geográfico, o que

resultaria em um conhecimento subjetivo, onde o racional e o emocional seriam constituintes desse novo saber.

O terceiro princípio compreende que a Educação do Campo se dá em diferentes espaços, seja na família, trabalho, convívio social, lazer, etc. Cabe a sala de aula a sistematização destes saberes, e as possibilidades de abordagens são inúmeras. Podemos trabalhar com as multiescalas, compreender como os acontecimentos fora da escola (seja na cidade vizinha ou no extremo oriente) e suas possíveis repercussões na família e no trabalho, podem ser articulados aos conhecimentos advindos de outros tempos (tempo-família, tempo-trabalho, tempo - lazer, ...) e sistematizá-los no tempo-escola sob o olhar geográfico. Já o quarto princípio pauta uma educação emancipatória, na medida em que procura dotar os sujeitos de possibilidades para além da vida no campo, oportunizar que tenham opções, sem no entanto, educar para sair do campo.

O desenvolvimento sustentável⁵ é o elemento central do quinto princípio. A sustentabilidade no campo deve ser promovida tanto no âmbito ambiental, como no socioeconômico. A relação entre os seres humanos e os outros constituintes do ecossistema deve ser abordada no currículo da Educação do Campo, e pensamos que a Geografia é quem pode realizar essa interlocução. Ao compreender o espaço geográfico como “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” (SANTOS, 2006, p.39), a ciência geográfica pode articular as inter-relações dos objetos no espaço, pois “os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou” (SANTOS, 2006, p.46). Então, a Geografia pode contribuir ao possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender a relação entre os distintos objetos do espaço (natural e artificial), e a importância da manutenção do meio ambiente para sua reprodução como indivíduos diretamente dependentes do meio físico. Já o sexto princípio, preconiza que os povos do campo são heterogêneos, e que não é possível a construção de uma política educacional única para todos, no entanto, esta deve estar articulada

⁵ A definição mais aceita por nós de desenvolvimento sustentável é aquela que prevê a integração entre economia, sociedade e meio ambiente, com o intuito de não esgotar no presente os recursos naturais, dando às gerações futuras o acesso aos mesmos.

com as políticas educacionais nacionais.

Pensamos, neste momento, que a Geografia pode contribuir. Na medida em que os seus conceitos constituam instrumentos apropriáveis por estes sujeitos, e que a partir delas e reflexões advindas do processo pedagógico, possam constituir um arsenal teórico para a vida. A leitura do espaço geográfico é fundamental neste contexto, pois compreender as relações que se constroem entre o espaço e os sujeitos e as imbricações resultantes deste processo pode auxiliar na constituição da consciência de si e do mundo, “[...] não podemos isolar uma palavra, uma informação; é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma.” (MORIN, 1999, p.1)

Os conceitos que trabalhamos na pesquisa, Lugar, Paisagem e Território, são aqueles que julgamos mais próximos do que necessita a Educação do Campo. Ainda, são conceitos que consideramos fundamentais para um pensar geográfico crítico e que encaminha para o entendimento da complexidade que envolve o espaço geográfico.

4. AS FERRAMENTAS: REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, apresentamos o referencial teórico. É a nossa caixa de ferramentas para trabalhar e/ou compreender os conceitos da Geografia no âmbito da Educação do Campo. O espaço geográfico, como objeto de estudo da Geografia, é o nosso ponto de partida e de chegada.

Há mais de um século, a Geografia construiu um corpus teórico que a tornou a ciência tal como é atualmente. Ainda que no decorrer destes anos, muitas teorias foram incorporadas e outras superadas, perdendo a sua validade científica; muitas escolas e correntes de pensamento surgiram e desapareceram nos bancos acadêmicos e debates epistemológicos. No entanto, mesmo considerada uma ciência consolidada, a Geografia ainda convive com dilemas, como a separação entre Geografia Física e Geografia Humana, que mesmo com todos os debates acerca deste tema e um discurso construído sobre a não distinção, ainda é presente e perceptível, na academia, essa fragmentação.

Durante muito tempo, difundiu-se a ideia de que a Geografia praticada na academia era a produtora de conhecimentos e a Geografia escolar a replicadora destes⁶. Esta fragmentação é evidente e reforçada pelos livros didáticos – os quais têm pautado o ensino de Geografia no Brasil nas últimas décadas – que estão nas mochilas dos estudantes brasileiros. Essa insistente e errônea separação produz sujeitos que não conseguem compreender o que é efetivamente a Geografia, e para o que ela serve, ou a quem serve. Se perguntássemos a qualquer pessoa que não seja professor ou pesquisador em Geografia, qual é o objeto da Geografia, ou melhor, o que a Geografia estuda – em nossa atuação como docente a pergunta “O que a Geografia estuda?” é realizada sempre que se inicia o ano letivo, independentemente da série ou ano – pensamos que teríamos respostas do tipo: a Geografia estuda os países; a Geografia estuda o relevo, os rios; a Geografia estuda os mapas, etc; as respostas seriam as mais variadas. No entanto, dificilmente

⁶ CAVALCANTI, 2010.

alguém responderia espaço ou espaço geográfico. Pensamos que não há clareza para estudantes e o público em geral sobre qual é o objeto de estudo da Geografia. Ainda, para muitos professores que atuam na área, não há clareza epistemológica. Portanto, está feita a confusão!

Definir o objeto de estudo da Geografia foi um processo longo e que envolveu muitos pensadores e pesquisadores, e resultou do amadurecimento do pensamento geográfico. Consideramos a definição de Santos (2006) a mais adequada para compreendermos o que é espaço geográfico. O referido autor define que o espaço geográfico se constitui a partir da relação indissociável entre os objetos que estão dispostos sobre a superfície da terra, e as ações que transformam/constroem esses, e o que os seres humanos fazem dele. Os objetos que constituem o espaço geográfico são:

[..] tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade (SANTOS, 2006, p. 46).

Os objetos se constituem como um sistema e não um simples conjunto, pois na medida em que os grupos humanos atribuem diferentes significados ao mesmo objeto, em tempos distintos, pode ocorrer, e corriqueiramente o temos, a importância simbólica e utilitarista dos objetos varia de uma cultura para outra. O valor atribuído pelo homem aos objetos é a ação, pois esta é uma atividade estritamente humana

A ação é o próprio do homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. A natureza não tem ação porque ela é cega, não tem futuro. As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições.[...]As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas.(SANTOS, 2006, p. 53)

Ainda segundo Santos (2006), o espaço resulta de valores e significados atribuídos pelo homem aos objetos

Esses objetos e essas ações são reunidos numa lógica que é, ao mesmo tempo, a lógica da história passada (sua datação, sua realidade material, sua causação original) e a lógica da atualidade (seu funcionamento e sua significação presentes). Trata-se de reconhecer o valor social dos objetos, mediante um enfoque geográfico. A significação geográfica e o valor geográfico dos objetos vem do papel que, pelo fato de estarem em contiguidade, formando uma extensão contínua, e sistemicamente interligados, eles desempenham no processo social.(SANTOS,2006, p. 49)

O espaço é criado e recriado pelo sujeito, através das modificações que impõe ao meio, da apropriação e a transformação da natureza. A intencionalidade humana sobre os objetos produz espaço, mas também, os objetos condicionam estas ações. É da interação entre objetos e ações que a produção do espaço acontece. Então, podemos compreender o espaço geográfico como autoprodução. Sendo o espaço autoproduzido, pensamos que desse movimento criam-se as singularidades espaciais. Em nossa perspectiva, o campo e a cidade conformariam o que podemos chamar de dois grandes polos espaciais. Essa diferenciação transcende o aspecto paisagístico, está no modo de vida, nos costumes, na relação sujeito x espaço. Contudo, pensamos que essas classificações ou categorizações estão nos dias de hoje cada vez mais cinzentas. O meio técnico-científico-informacional abreviou distâncias e estreitou a relação global-local, onde a interferência recíproca entre campo e cidade é cada vez mais indistinguível. É como um estuário, onde se sabe que existe diferença entre as águas, mas em um determinado ponto não é mais possível afirmar se a água é doce ou salgada. Neste momento, pensamos que o campo se assemelha a um estuário. De um lado temos os pequenos agricultores e as comunidades tradicionais e de outro as grandes transnacionais alimentícias. São elementos distintos que coexistem, e que se funde em determinados pontos.

Para nós o Princípio da Recursão Organizacional proposto por Morin (2005) aproxima-se da concepção de espaço de Santos (2006), na medida em que o sujeito é produto e produtor. Produzimos espaço e este nos produz tanto no sentido positivo quanto negativo. Podemos exaltar nossa terra, assim como negá-la. Somos seres “georreferenciados”, sempre seremos de algum lugar. Como Jesus é de Nazaré, o Ronaldinho é gaúcho. O espaço geográfico é o palco das sociedades humanas. É o que nos dá abrigo e recursos para a existência e reprodução social. O espaço nos limita, mas também nos abre possibilidades. O espaço nos acolhe, mas também nos castiga. O espaço pode nos pertencer, mas também nos ser estranho. As relações

que mantemos com o espaço, sejam individual ou coletivamente, se distinguem a partir das experiências vivenciadas. Podemos pensar que se o espaço é autoproduzido, ele possui “personalidade”? Teria o espaço uma espécie de persona?

Diante do exposto, pensamos que para a pesquisa, alguns conceitos são mais relevantes que outros. Não negamos a importância de todos eles para a leitura espacial, mas na tentativa de compreender melhor os objetivos, elencamos alguns conceitos que julgamos mais apropriados para o tema em questão, são eles: Paisagem, Lugar e Território.

4.1 PAISAGEM, LUGAR E TERRITÓRIO

Presente no vocabulário do senso comum como sinônimo de belezas naturais e locais paradisíacos, a paisagem no contexto geográfico constitui um conceito chave para a compreensão das modificações que ocorrem no espaço geográfico, pois ela materializa as ações dos sujeitos sobre o ecúmeno.

O conceito de paisagem em Geografia inicia-se com os clássicos. É com Von Humboldt (1796-1859), naturalista alemão dos séculos XVIII e XIX, e seu contemporâneo Carl Ritter(1779-1859), que a concepção de paisagem começa a estruturar-se. Ambos concebiam a paisagem como um fenômeno a ser descrito, não havia a compreensão de unidade homem-natureza, com a ressalva de que Ritter possuía uma visão antropocêntrica, ou seja, o homem era sujeito da natureza. A ideia de uma paisagem estática começa a se modificar com Vidal de La Blache (1845-1918) na segunda metade do século XIX. Para esse geógrafo, o homem era um ser ativo, que transformava o meio segundo suas necessidades, já seu contemporâneo Ratzel (1844-1904), possuía uma visão determinista, onde o homem era resultado do meio em que vivia.

Todos estes autores contribuíram, cada um com a sua luneta, para os que posteriormente viriam a preocuparem-se com uma definição do que é paisagem. Um dos autores mais relevantes do início do século XX, Carl Sauer (1889-1975), concebe a singularidade da paisagem nas ações que nela ocorrem. Para ele, a

paisagem natural é o resultado do tempo na geologia, e a paisagem cultural a atuação do homem naquela por meio de sua cultura.

A paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural. A cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural o resultado. Sob a influência de uma determinada cultura, ela própria mudando através do tempo, a paisagem apresenta um desenvolvimento, passando por fases e provavelmente atingindo no final o término do seu ciclo de desenvolvimento. Com a introdução de uma cultura diferente, isto é, estranha, estabelece-se um rejuvenescimento da paisagem cultural ou uma nova paisagem se sobrepõe sobre o que sobrou da antiga. A paisagem natural é evidentemente de fundamental importância, pois ela fornece os materiais com os quais a paisagem cultural é formada. A força que modela, entretanto, está na própria cultura (SAUER, 1998, p.59).

Nesta concepção cultural de Sauer, a morfologia da paisagem parece se dar pela ação humana por meio de sua cultura, que nada mais é do que o modo como um grupo humano se apropria do espaço (neste caso o meio físico) e o transforma para atender às suas necessidades. No entanto, o autor ainda apresenta a distinção entre homem-natureza, mas depositando na cultura o papel de principal agente modificador do ecúmeno. Na esteira do pensamento de Sauer, a Geografia Cultural com Berque, aprofunda a concepção de que a paisagem é produto de uma cultura, para tanto, o autor afirma que a paisagem é marca e matriz. É marca na medida em que expressa uma civilização, e é matriz, pois contribui na concepção e representação (cultura) do espaço. Para tanto, argumenta que:

É preciso compreender a paisagem de dois modos: por um lado ela é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada (e eventualmente reproduzida) por uma estética e uma moral, gerada por uma política, etc. E por outro lado, ela é matriz, ou seja, determina em contrapartida, esse olhar, essa consciência, essa experiência (BERQUE, 1998, p. 86).

A ideia que Berque traz sobre paisagem remete-nos à recursividade de Morin (2005). Ao considerar a paisagem como produto (marca) da ação de uma cultura e como produtor (matriz), observamos uma autoprodução da paisagem no pensamento do autor. Essas inter-relações exprimem a complexidade que está presente na constituição da paisagem e o caráter simbólico que carrega.

Entretanto, com relação à simbologia da paisagem, Denis Cosgrove (1998) atribui ao poder a edificação de símbolos que impregnam a paisagem. Argumentando que ao produzir a paisagem, a cultura que o fez escreveu naquele espaço símbolos pelo fato de possuir poder. Para Cosgrove (1998) toda paisagem é simbólica, pois é produto da apropriação e transformação do espaço pelo homem, que por meio de sua cultura, inscreve na paisagem elementos de poder reconhecíveis por todos que compartilham daquela cultura, como igrejas, prédios públicos, mansões, etc.

Os autores Sauer (1998), Berque (1998) e Cosgrove(1998) são representantes de uma vertente humanista da Geografia, denominada de Geografia Cultural, que atribui à cultura de um grupo a força transformadora e criadora da paisagem. Contudo, somente a cultura é, em nosso ponto de vista, insuficiente para explicar um conceito tão complexo e impreciso. Apresentamos estas concepções a fim de incorporá-las à atuação de uma cultura na produção de uma paisagem, pois pensamos ser este um dos elementos que podem nos auxiliar na leitura da paisagem.

Além dos geógrafos de inclinação cultural, outras correntes da Geografia também contribuem para a compreensão da paisagem a partir de sua perspectiva. A fenomenologia na Geografia tem em Eric Dardel um de seus autores mais singulares. Dotado de uma escrita particular e até mesmo poética, Dardel (2011) analisa a paisagem de uma perspectiva intimista, particular, do indivíduo. Para ele, a Geografia pode ser a maneira pela qual o homem, individualmente ou coletivamente, exprime seu Ser no mundo, a maneira de se encontrar. É através de como constrói e transforma a paisagem que o sujeito fala de si:

A paisagem se unifica em torno de uma tonalidade afetiva dominante, perfeitamente válida ainda que refratária a toda redução puramente científica. Ela coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra, ou, se preferirmos, sua *geograficidade* original: a Terra como lugar, base e meio de sua realização. Presença atraente ou estranha, e, no entanto, lúcida. Limpidez de uma relação que afeta a carne e o sangue (DARDEL, 2011, p. 31)

Então, “a geograficidade [...] diz respeito a uma ontologia humana de ser-no(do)-mundo, e as implicações que nossa posição e situação têm para a

construção de nossa subjetividade; ela concerne ao modo da existência e ao destino humanos”(PIMENTEL, 2010, p.72). Segundo Dardel (2011), a paisagem não é meramente contemplativa ou uma justaposição de elementos, constitui uma fala de homem para homem. Dos homens do passado para os homens do presente. Traduz espacialmente os conflitos de sua época, é a manifestação do homem no mundo, “a paisagem pressupõe uma presença do homem, mesmo lá onde toma a forma de ausência. Ela fala de um mundo onde o homem realiza sua existência como presença circunspecta e atarefada.” (DARDEL, 2011, p.32). Então, a contribuição que Dardel nos dá, vai além do ser humano como social e coletivo, é a expressão do homem com a sua morada, o seu planeta. Em se tratando de populações camponesas, a paisagem produzida, na perspectiva do autor, é a expressão de seu modo de vida, é o homem grafando na Terra o seu Ser.

Diferenciando-se do que até o momento tratamos sobre paisagem, Santos (1988, 2006) define paisagem como

“[...] tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (SANTOS, 1988, p.21).

Então para o autor, a paisagem se constitui através de suas formas elaboradas em diferentes tempos e as relações ali estabelecidas.

No entanto, acreditamos que Verdum (2012) apresenta uma ideia apropriada de paisagem, pois ao fundir elementos materiais da paisagem com a subjetividade individual e coletiva, consegue transitar do concreto ao abstrato com propriedade. Pontua que:

“[...] a paisagem é o concreto, ou seja, a coisa real, mas, ao mesmo tempo, é a imaginação, a representação destas coisas, as imagens. Cada um de nós, de acordo com nossa trajetória, nossa consciência, experiência, vê as paisagens de forma diferente e única. Cada um constrói seus conceitos que vão refletir em suas ações e olhares, mas estes olhares estão concebidos a partir de uma matriz cultural, do coletivo das pessoas de uma determinada sociedade humana (VERDUM, 2012, p.18).

Ainda segundo o autor, a paisagem “é o resultado da vida das pessoas, dos processos produtivos e da transformação da natureza. Neste sentido, a paisagem mostra a história da comunidade de um determinado lugar” (VERDUM, 2012, p. 21).

A paisagem não é constituída somente de elementos visíveis, mas também sonoros e olfativos. Pensamos que a distinção entre a paisagem rural e a urbana ultrapassa o visível, que são os constituintes mais evidentes como a predominância da vegetação e as atividades econômicas. Esta diferença está presente nos sons produzidos nestes espaços. Experimente fechar os olhos em uma grande avenida de uma metrópole qualquer, logo surgirão em sua mente imagens que remeterão ao caos do trânsito ou o movimento dos transeuntes, mas se procedermos da mesma forma no campo as imagens serão outras. Existem paisagens onde alguns sons são mais distinguíveis que outros, dado pelo nível de ruído. É o que define Schafer (2001) como paisagens sonoras *hi-fi* e *lo-fi*. A paisagem sonora *hi-fi* é aquela na qual os sons não se sobrepõem, podendo ser distinguidos mais facilmente; e a paisagem sonora *lo-fi* constitui-se de um emaranhado de sons que se sobrepõem, não sendo possível diferenciar os sons fazendo com que se perca a perspectiva de distância. Pensamos que a paisagem do campo possui características de uma paisagem sonora *hi-fi* e a cidade possui características de uma paisagem sonora *lo-fi*.

Os odores produzidos também formam a paisagem. Segundo Kozel (2012), o cheiro de uma cidade é diferente do cheiro do campo. No campo, predominarão o cheiro dos animais, de flores e frutos. Para alguns sujeitos, estes cheiros podem remeter à infância no campo ou a casa de algum parente que frequentava. Já em outros sujeitos, esses odores podem remeter a algo desagradável, como o excremento dos animais por exemplo. São tantas as relações estabelecidas entre espaço/odores/sujeitos quanto forem as experiências vivenciadas. Em contrapartida, em uma cidade os odores produzidos pelas indústrias e os automóveis trarão outros significados, é a subjetividade do sujeito na relação com o espaço que determinará as sensações ou emoções vivenciadas. Existem ainda outros elementos invisíveis que constituem a paisagem, como a temperatura que nos grandes centros urbanos é mais elevada em virtude das ilhas de calor.

O conceito de paisagem tem as suas diversificações, variando conforme o enfoque e a inclinação metodológica do autor. Pensamos que cada uma das ideias

aqui expostas são importantes para a leitura da paisagem, pois o espaço é complexo, multifacetado, e o futuro é incerto. Nós assumimos, neste momento, que a paisagem não se constitui apenas pelos objetos distribuídos espacialmente, mas, sobretudo, das relações que os sujeitos estabelecem individualmente e coletivamente com determinado espaço. Não obstante, o conceito que abordará as relações subjetivas entre sujeito e espaço é o Lugar.

Pensamos, neste momento, que dentre as relações que os seres humanos e sua coletividade estabelecem com o espaço que habitam, o Lugar ocupa uma posição destacada. É a partir deste conceito que podemos (tentar) compreender a relação que o indivíduo mantém com o espaço que habita. O que se estabelece não é uma ligação meramente econômica e de reprodução social, o que pode vir a ocorrer, mas a relação indivíduo-espaço construída é mais afetiva do que utilitarista.

A relação que o sujeito estabelece com o lugar, tem como ponto de partida as experiências e vivências estabelecidas ali. Para apropriar-se do espaço e senti-lo, o homem utiliza os seus sentidos. É através destes que o homem perceberá o espaço na sua completude. A visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar, em simbiose, apreenderão o espaço, são os sensores do mundo exterior. A partir desta vivência física, e o lugar só se constitui nessa condição, o sujeito desenvolverá uma relação de afetividade ou rejeição.

Segundo Tuan (1974) as relações que os sujeitos mantêm com o espaço próximo, através da vivência e experiência, é denominada de topofilia, ou seja, o apego e o amor aos lugares. O desenvolvimento de sentimento em relação aos lugares pode variar conforme o ambiente em que transitam. Paul Claval (2010) define essas diferentes relações que os sujeitos mantêm com os ambientes, como por exemplo, o trabalho, a casa, a vizinhança, como habitar, e segundo o mesmo, são tantas as experiências quantos os lugares.

A Terra como base da existência do sujeito enquanto Ser, é para Dardel (2011) a geograficidade que experimentamos na relação com o espaço, pois para o autor não escolhemos determinado lugar como “nosso”, e sim, é uma relação de afetividade subjetiva

[...] antes de toda escolha, existe esse “lugar” que não podemos escolher, onde ocorre a “fundação” de nossa existência terrestre e de nossa condição humana. Podemos mudar de lugar, nos desalojarmos, mas ainda é a procura de um lugar; nos é necessária uma base para assentar o Ser e realizar nossas possibilidades ...(DARDEL, 2011, p.41).

O Lugar, portanto, é uma construção humana, é a apropriação que os sujeitos fazem do espaço e as relações que ali se estabelecem. Santos (2006) afirma que cada lugar é, a seu modo, o mundo. Dito isso, compreendemos que no atual momento histórico, o meio técnico-científico-informacional estreitou a relação global-local. O Lugar, hoje, é um ponto do holograma, pois traz consigo influências e marcas da globalização, mas ainda conserva, mesmo que parcialmente, a identidade que o distingue de outros lugares.

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2006, p. 218)

Para nós, o desenvolvimento tecnológico produziu uma mobilidade planetária única na história humana. As migrações e o turismo - somados à informação que percorre quase que instantaneamente o mundo, e que traz consigo imagens e relatos de pontos distantes do planeta - por um lado seduz os miseráveis do mundo em busca de dias melhores; por outro, atrai os endinheirados ávidos por novidades e novas experiências. Essa mobilidade e trânsito em escala planetária, mas também verificada em outras escalas, produz nos sujeitos que a vivenciam, um descolamento de sentido com o espaço. Para Castrogiovanni (2009) esse “em trânsito” dos migrantes e dos viajantes, que não estabelecem um pertencimento significativo com o espaço presente, mas encontram-se distantes do seu lugar, produz o que denomina de entre-Lugar, um lugar transitório, onde as relações estabelecidas com o espaço não possuem a afetividade necessária para denominar de Lugar.

Pensamos, mesmo que provisoriamente, que o conceito de Lugar é fundamental para compreendermos a relação que se estabelece entre o sujeito e o espaço que habita, e esse fato é particularmente importante no que diz respeito às populações do campo, pois como aponta Tuan (1974, p. 111) o camponês possui

apego a terra, pois é dela que retira seu sustento, traz no corpo cicatrizes que identificam a intimidade via seu trabalho no campo e é um repositório de lembranças e esperança.

Até o presente momento, explicitamos conceitos que fundamentalmente tem na subjetividade a sua ancoragem. Pensamos neste momento, que as relações espaciais não se restringem ao individuo ou pequenos grupos. Existem atores que mesmo geograficamente distantes, exercem influência sobre os espaços, e por vezes, as intencionalidades de suas ações modificam as paisagens e os lugares. Com efeito, essas ações sobre o espaço podem ser analisadas sob outro prisma: o do Território.

Dentre os conceitos do espaço geográfico, o Território assume, em nossa leitura, uma posição de destaque nos debates acerca de sua conceituação. As abordagens sobre o que pode ser definido como território, varia conforme a inclinação teórica do pesquisador. No entanto, há um ponto, em nosso entendimento neste momento, que não suscita dúvidas: é a relação entre espaço-tempo. O espaço como produto da acumulação do tempo histórico, traz as marcas das relações de outrora. A dialética que constrói e reconstrói o espaço, personifica-se na apropriação deste por grupos (sejam empresas, Estados, povos etc.) que configuram o espaço segundo suas normas e intenções. A capacidade de um grupo de impor suas ideias e concepções sobre o espaço, normatizando-o, baliza as ações que serão aceitas ou não ali. Esta se configura como uma demonstração de poder, pois a capacidade de exercer domínio ou influência sobre uma área está na essência do que se define genericamente como território. Contudo, o poder que poderá ser exercido sobre uma área, não necessariamente é no sentido de dominação, de controle. Este pode ser exercido de maneira simbólica, de apropriação.

Para Haesbaert (2004, 2008), é possível identificarmos duas vertentes pelas quais compreendemos o território: funcional e o simbólico. No entanto, estes não são estados puros do território, nunca encontraremos um território que é essencialmente funcional ou somente simbólico, as duas faces se apresentarão de maneira mesclada, entrelaçada, ora adquirindo características funcionais, noutras características simbólicas.

As características funcionais do território são definidas pelo uso que os sujeitos fazem daquele espaço. Estes usos podem estar na seara de um Estado-Nação, que com seu ordenamento jurídico institucional, implementa leis que regulam as atividades no seio deste território; ou das empresas globais, que munidas de seu poderio econômico, interferem no ordenamento territorial seja pela compra de empresas menores ou aquisição de enormes glebas de terras, interferência na política por meio de financiamento de campanhas ou mesmo corrompendo políticos para a alteração de alguma lei que vai de encontro aos seus interesses; ou da propriedade da terra, mesmo um pequeno proprietário tem o poder de decisão (mesmo que limitado) dentro de sua propriedade, e possui o valor de troca do terreno/imóvel. Como simbólico, o território assume um caráter de valor subjetivo para os sujeitos, seja uma comunidade indígena ou quilombola, onde o passado e a ancestralidade na terra assumem um elemento de pertencimento e identidade; ou uma cidade ou terra sagrada, como Jerusalém, onde mito e religião se confundem com a materialidade do território. Novamente, essas características podem, ou não, aparecer em diferentes medidas nos mais distintos territórios.

Os usos que os diferentes sujeitos fazem do espaço e o modo como se apropriam dele, produzem a territorialização:

[...] as sociedades tradicionais conjugavam a construção material ("funcional") do território como abrigo e base de "recursos" com uma profunda identificação que recheava o espaço de referentes simbólicos fundamentais à manutenção de sua cultura. Já na sociedade "disciplinar" moderna (até por volta do século XIX) vigorava a funcionalidade de "enclausuramento disciplinar" individualizante através do espaço- não dissociada, é claro, da construção da identidade (individual, mais do que em grupo). Mais recentemente, nas sociedades "de controle" ou "pós-modernas" vigora o controle da mobilidade, dos fluxos (redes) e, conseqüentemente, das conexões – o território passa então, gradativamente, de um território mais "zonal" ou de controle de áreas para um "território-rede" ou controle de redes. (HAESBAERT, 2008, p. 22-23)

Pensamos que a produção de territórios e territorialidades parece não ser algo fixo e direto, como um sujeito que nasce no Brasil é brasileiro. O território assume como referiu o autor, um caráter dinâmico e multiescalar. Antes, território zonal; hoje, território-rede. O desenvolvimento das técnicas e os avanços da informática e das telecomunicações possibilitam, hoje, um fluxo mais intenso e fluído entre os

territórios; transitar em diferentes escalas territoriais, com efeito, produz multiterritorialidades.

Pensamos que para compreendermos provisoriamente o mundo com os seus diferentes territórios e sobreposições - as multiterritorialidades originadas das redes - é necessário que reformemos o pensamento. Uma visão sob a ótica do pensamento complexo clarificaria a compreensão do mundo, pois este é multidimensional. Atualmente, a condição dos territórios e a multiterritorialidade, aproxima-se da visão hologramática do mundo de Morin (2005).

Acreditamos que existam algumas questões que devemos ter em mente quando pensamos o conceito de território no campo: como compreende o território um sujeito que vive no campo? O caráter multiescalar do território, com os seus fluxos e redes, interfere no cotidiano do camponês? Em que medida?

O Brasil é um dos maiores produtores de *commodities* agrícolas do mundo. A soja brasileira é exportada para todo o planeta pelas empresas agroindustriais, em grande parte estrangeiras. O agronegócio utiliza-se das mais avançadas tecnologias para a produção, como a bioengenharia. Com isso, o peso do agronegócio na balança comercial brasileira é fundamental, o que gera uma série de distorções e tensões no campo. A pressão exercida sobre a borda da floresta Amazônica, por exemplo, com o desmatamento de extensas áreas para a pastagem e posterior cultivo, coloca em risco comunidades tradicionais que tem na floresta o território para além do funcional, o tem como simbólico. Há também, as obras governamentais de infraestrutura que desalojam comunidades inteiras em prol de um projeto desenvolvimentista.

O que temos então são múltiplas ações e interesses sobre uma área. Cada grupo tenta atuar sobre o espaço da maneira que lhe convêm. Com efeito, temos produções de múltiplos territórios no campo brasileiro. Outros exemplos poderiam ser citados. O campo brasileiro é palco de disputas, seja por dinheiro ou por um lugar para viver e trabalhar. O campo é multifuncional, o campo é espaço, o campo é poder, o campo é território.

Pensamos que o espaço geográfico é complexo. Primeiramente, por se produzir e transformar ao longo dos tempos, resultado de diferentes interesses e culturas, o espaço carrega em si marcas. Os sujeitos, produtores e produto do

espaço, apropriam-se e significam os locais à sua maneira. Relacionando-se com a Terra, constroem significados subjetivos, íntimos, particulares, produzem Lugar.

O espaço enquanto lugar não esgota essa relação. O lugar também poderá ser paisagem e/ou território. O espaço geográfico é multifacetado, abrigando um espectro de relações que serão diferentes quanto o número de sujeitos. Compreender as relações estabelecidas parece-nos uma tarefa árdua. No entanto, os conceitos trazem possibilidades de leitura do espaço, como uma espécie de clarividência espacial. Compreendemos que o espaço é lugar, paisagem e território ao mesmo tempo, e também não é, o que o diferencia é a ação, a relação. Pensamos que o espaço geográfico se constituiu desses elementos e relações tecidas em conjunto. Para nós, a compreensão mesmo que parcial do espaço poderá ser feita por meio da superação de um pensamento simplificador: um pensamento complexo.

No capítulo seguinte, apresentamos o método de análise. Ele foi o guia nesta caminhada investigativa, as nossas lentes. No entanto, as lentes que possibilitaram produzir este, não são somente as corretivas para miopia de grau 3,0, mas as lentes que nos abriram possibilidades intelectuais e perspectivas de ver o mundo. Com elas e as ferramentas, pudemos manejar a terra para que esta possa render bons frutos.

5. O MANEJO DA TERRA: A COMPLEXIDADE

Ler o mundo com outros olhos. Foi o que tentamos fazer nesse capítulo. Ele se constituiu em um excelente exercício de desapego, pois tivemos que nos despir de concepções que outrora pareciam intocáveis, e outras ideias que nem sabíamos que estavam em algum lugar aqui dentro. A partir dele, não vemos/enxergamos o mundo da mesma forma. Dizem que saímos transformados de alguma forma após concluirmos uma etapa de ensino. Se isso for verdadeiro, produzir esse capítulo mudou o modo de ver a vida.

A Europa do século XVII fervilhava. As mudanças que transcorriam, alteravam o panorama social, político e econômico. A Holanda tornava-se uma nação de poderosas empresas comerciais; a Espanha que outrora era uma potência colonial vivia sua decadência; a Inglaterra lançava as bases da indústria moderna e o modo capitalista de explorar a terra; na França, a coroa associava-se à emergente burguesia. Enfim, as mudanças ocorriam, e na seara do pensamento/conhecimento não era diferente, o racionalismo encontrava terreno fértil para se desenvolver e prosperar.

É com Descartes (2001), em o Discurso do Método, que é inaugurada a busca pela explicação, por meio da razão, das coisas do mundo. Concebendo a matemática como a ciência mais racional, Descartes propõe que a razão é a chave para procurar as verdades. Contemporâneo ao autor, Espinosa concebe as coisas do mundo sem a rigorosidade cartesiana. Religioso, Espinosa acredita em um Deus autoproduzido, onde “na produção, a causa e o efeito não são exteriores entre si, mas duas faces complementares e simultâneas de uma mesma atividade produtora” (ABRÃO, 2004, p.215). Obviamente, as suas ideias não prevaleceram na Europa de então.

O século XVII é o século do cartesianismo. A partir deste momento, a lógica cartesiana permanece presente no âmago do pensamento científico até o aparecimento do Positivismo de Auguste Comte no século XIX, que em certa medida não rompe com a simplificação, como aponta Abrão (2004):

[...] a hierarquização comtiana das ciências obedece a princípios de cronologia, complexidade, generalidade e dependência. Assim, as ciências mais gerais, mais abstratas e mais autônomas do ponto de vista metodológicos ocupam os primeiros lugares dessa escala do saber. As mais concretas, menos gerais e metodologicamente mais dependentes de outras ocupam as últimas posições. (ABRÃO, 2004, p.396).

Esta fragmentação e hierarquização das ciências perdura até os dias atuais. O Positivismo e suas variações, como o Neopositivismo, permaneceram como método científico dominante até meados do século XX. Estes fatores históricos contribuíram para o que Morin (2005) chamou de *paradigma simplificador*, que se erigiu sob os princípios da disjunção, de redução e de abstração:

[...] assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver quo o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2005, p.59).

O pensamento simplificador reduziu o conhecimento aos cálculos matemáticos, fórmulas e equações; é incapaz de conceber as inter-relações existentes entre o uno e o múltiplo; é cego para perceber a presença do uno no múltiplo, e do múltiplo no uno, esta conjunção é inconcebível sob tal paradigma.

A dificuldade ou incapacidade de visualizar a realidade em sua multidimensionalidade, leva ao que Morin (2005) chama de inteligência cega. Sob esse aspecto, “a inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada” (MORIN, 2005, p.12).

O pensamento científico e a sua incapacidade de compreender o mundo e as coisas do homem, sob a ótica de sua condição complexa, acarreta na compartimentação do ensino em disciplinas desconexas para os educandos. Pensamos que isto traz uma imensa dificuldade para os professores significarem e contextualizarem os conteúdos, pois o sistema de ensino baseado no pensamento científico dominante, o da simplificação, promove uma hiperespecialização que fragmenta o real, e destrói o tecido complexo da realidade.

Em muitas escolas, enquanto o professor de Geografia aborda a geopolítica

do petróleo, o professor de Química ensina as ligações do carbono, o de Biologia trata dos organismos marinhos, o assunto petróleo permeia várias disciplinas, mas

[...] o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; assim, o conhecimento de um conjunto global, o homem, é um conhecimento parcelado..(MORIN, 2003, p.14).

Pensamos que o conhecimento parcelado, fragmentado, triturado, pulverizado que impede uma visão do tecido no qual se dão as relações humanas. O retalho em que se converteu o conhecimento humano impede-nos de compreender o todo; cada pedaço, cada tira, um dia unidos constituíram algo e ainda o fazem, porém de outra forma, mas se apresentarmos somente uma tira aos estudantes, dificilmente compreenderão de onde surgiu, não ficarão convencidos de que aquele retalho já pertenceu a algo maior, ao passo que os muitos retalhos, pedaços e tiras quando unidos e costurados comporão o todo.

É simples assim? Então é isso? Costurar e produzir relações contextualizadas? Tem certeza? Ora, certezas e verdades, a ciência é a senhora das certezas. Parafraseando o cantor e compositor Raul Seixas: *“todo mundo explica tudo, com a luz acende, como um avião, pode voar...”*. O mundo está cheio de verdades, mas até quando estas verdades são absolutas? Plutão até o início dos anos 2000 era um planeta, hoje não o é. Como então, o ensino, sobre o terreno cristalino das ciências, arma-se de verdades e certezas? A resposta não existe. As incertezas são a tônica de nosso tempo. Nunca se saberá o dia de amanhã. A questão que se apresenta diante de nós é desafiadora: Como superar o conhecimento fragmentado e repleto de verdades e certezas? A resposta poderá ser vislumbrada com uma reforma do pensamento.

O pensamento a ser superado é a racionalidade fragmentadora e simplificadora da qual tratamos até o momento, e que deve ser suplantada por um pensamento complexo. Este, aberto às incertezas, aceita a ordem e a desordem, é dialógico; que nas palavras de Morin (2005):

[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento,

a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...]. (MORIN, 2005, p. 13).

Para que se pense de modo complexo, o autor define alguns princípios que podem guiar a caminhada no sentido de fazer ciência com consciência e ler o mundo provisoriamente. Para tanto, Morin (2003, 2005) propõe pensarmos o mundo seguindo alguns princípios, dentre os quais selecionamos três que julgamos pertinentes à pesquisa: (i) Dialógico, (ii) da Recursão Organizacional e (iii) Hologramático.

Segundo o Princípio Dialógico, é possível coexistirem duas realidades distintas. O mundo biológico, humano e físico não possui somente uma dimensão, é multidimensional. A ordem e a desordem atuam em conjunto, mas também, separadas na organização do mundo, “o princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2005, p.74). Portanto, o presente princípio vem ao encontro de uma das questões que pretendemos compreender como pesquisadores: a multidimensionalidade do ser humano no ensino. O homem, produtor e produto de si e da sociedade, “é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa” (MORIN, 2000, p.38); e nada mais dialógico que uma sala de aula, ou não? Onde temos pessoas distintas entre si, de diferentes lugares e realidades, tratando de temas que nem sempre possuem contexto ou significado, tentando lidar com anseios e visões de mundo distintas. A sala de aula é um caldeirão de caos e desordem, que se pretende ordenado em um mundo dialógico, ou seja, o pensamento complexo pode trazer algum alento e pertinência ao processo educativo.

Assim como o ensino, o campo também nos parece dialógico. A dialogicidade que se evidencia é a coexistência de sujeitos que possuem distintas relações com o campo. Uma empresa agrícola atribui significados e lógicas próprias a um determinado espaço, que outros indivíduos ou grupos não compartilham. Para exemplificar a dialogicidade no campo, podemos pensar nos conflitos de terra no norte do Brasil, no qual as intenções de latifundiários e agricultores sem-terra para

com o uso do solo são diferentes. Há também os confrontos entre grupos indígenas e garimpeiros; ou ainda a tentativa de reassentamento de indígenas para a construção de grandes obras de infraestrutura; os ribeirinhos atingidos por desastres ambientais possuem uma relação diferente com os rios do que as mineradoras. Poderíamos apresentar diversos exemplos de interesses conflitantes no campo. Esses não se constituem disputas sob uma lógica, disputa de mercados por exemplo, mas lógicas antagônicas, onde o espaço apresenta significados e intencionalidades diferentes.

O Princípio da Recursão Organizacional remete-nos à referência feita a Espinosa. Como o filósofo acreditava em um Deus autoproduzido, teria Espinosa um pensamento complexo? E se as ideias dele fossem acolhidas em seu tempo? Seria o século XVII “espinosiano” em vez de cartesiano? Estaríamos clamando por uma reforma do pensamento? Divagações, apenas algumas divagações. Este princípio pondera que os processos recursivos são ao mesmo tempo causa e efeito, produto e produtor. O homem é produto da sociedade em que vive, mas na mesma medida, a sociedade é produzida pelos homens. O pensamento recursivo pretende romper com a linearidade, concebe a auto-organização, a autoprodução, em um vai-e-vem-e-vai constante.

Como exemplo de recursividade no campo, podemos pensar na intensa urbanização em processo desde a década de 1950, que promove um esvaziamento demográfico no campo. O êxodo rural ainda ocorre em diversos países do mundo, e já se estabilizou em outros tantos. Com mais sujeitos vivendo em cidades e, portanto, (quase) não produzindo alimentos, a demanda destes aumenta, ao passo que existe um menor contingente de produtores. Com efeito, temos a concentração da produção de alimentos com alguns poucos indivíduos ou empresas. Estas necessitam aumentar a produtividade e para tal utilizam-se cada vez mais de agrotóxicos e defensivos. Isso ocorre em um momento histórico no qual se clama por maior atenção às questões ambientais e de saúde alimentar. Atualmente, a busca por uma alimentação saudável nos grandes centros urbanos, retoma a ideia de cultivar alguma parte de seus alimentos, como as hortas comunitárias. A circularidade da história coloca-nos diante do que poderíamos chamar de uma pseudo-agricultura de subsistência? Na qual a demanda por alimentos orgânicos e sustentáveis é cada vez maior, e o pequeno agricultor reaparece como elemento

importante dessa retomada alimentar.

Na escola, nas salas de aula, percebemos as turmas como “seres vivos”, autoproduzidos. Elas são diferentes entre si. Umas mais agitadas e outras mais concentradas; por vezes, a inclusão de um sujeito pode transformar uma turma silenciosa em uma turma ruidosa. Os valores da comunidade ou do grupo podem interferir recursivamente na atitude dos alunos, e também dos professores. Em nossa caminhada docente, já nos deparamos com frases do tipo: “Tu é tão novo, vai dar aula? Vai fazer outra coisa enquanto tu és jovem”. Bom, em um sujeito sem convicção do que quer, essa frase pode fazer um verdadeiro estrago e contaminar seu ânimo juvenil de recém-formado. Isto nos faz pensar: em que momento da carreira o sujeito desenvolve tais concepções a ponto de externalizar seus sentimentos? Seria uma crise pontual ou generalista? Este sentimento está presente nos professores de todos os níveis de ensino? E a rede de ensino a qual pertence, tem interferência? São questionamentos que levantamos e podem ser trabalhados em outros momentos.

O terceiro princípio é o Hologramático. Este considera que o todo está inscrito nas partes, como as partes estão no todo. Esta ideia, segundo o próprio Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005), aproxima-se do que formulou Pascal, no século XVII, que é impossível conceber as partes sem o todo e o todo sem as partes. As relações entre o todo e as partes é recursiva, pois os reflexos do todo afetam as partes, bem como as partes podem afetar o todo. No ensino de Geografia este é um princípio valioso, porque as relações multiescalares, como a global-loca/local-global, são exemplos de correlação entre todo-parte/parte-todo. Já no campo, o Princípio Hologramático pode auxiliar na compreensão de que mesmo em distintas realidades, os problemas aproximam-se em inúmeros pontos: as disputas por terras, a contaminação do solo e da água em virtude de manejos inadequados, o avanço da fronteira agrícola sobre a vegetação nativa. Poderíamos elencar diversas ocorrências que podem, ou não, serem encontradas em cenários distintos. O que buscamos ressaltar, é que os problemas no campo e em comunidades tradicionais podem ser semelhantes no mundo contemporâneo.

Os princípios elencados por nós – Dialógico, Recursão Organizacional e Hologramático – são nossos guias nesta caminhada investigativa, pois nos dão as

condições necessárias para a reforma do pensamento, na busca de um pensamento complexo. Em ciências humanas, onde o objeto é o sujeito e suas ações, o pensamento complexo oferece condições para a análise dos fenômenos em sua multiplicidade de inter-relações e correlações. Somos, nós pesquisadores, também parte desta colcha de retalhos que é o mundo, influenciando e sendo influenciado, transformando/transformado, odiando/odiado, amando/amado, procurando entender esta “bagunça organizada” e incerta que é a sociedade humana.

5.1 SERÁ QUE EU SEI PLANTAR?

A nossa experiência profissional nos leva a crer que a profissão docente no século XXI passa por uma profunda avaliação. Esta a que nos referimos, deriva em grande medida ao esvaziamento de sentido que a escola tem para os educandos atualmente. A escola parece não ser mais a principal fonte de informação, esta se encontra dispersa em inúmeros lugares físicos ou virtuais. Também, não é mais certeza de ascensão social. A crise instaurada no ensino coloca em cheque as convicções que outrora eram verdades absolutas.

O pai da psicanálise, Sigmund Freud, escreveu nos anos 1930, que educar, ao lado de curar e governar, eram os “ofícios impossíveis”, dada a impossibilidade de controlar o objeto de sua ação. Obviamente, existem contrapontos nesta afirmativa de Freud, mas para receber essa alcunha, quanto de incertezas há nesta atividade?

A incerteza é a condição da docência. Mesmo que o professor utilize variadas técnicas e métodos, não conseguirá atingir todos os educandos da mesma forma, pois nos demonstram os estudos de Piaget (1974,1986) que o conhecimento é construído pelas estruturas internas do sujeito em resposta a perturbações do meio. Tendo essa premissa como verdadeira, não podemos conceber que há certeza no ato cognoscente dos educandos, pois concordamos com Freire (2002) quando afirma que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar sua produção e construção.

Sendo a docência uma atividade que requer incertezas, nem mesmo aquilo que é considerado como real o é de fato. Pensemos no sistema capitalista de

produção: ele é uma construção humana, são as condições atuais que possibilitam sua existência. No passado existiram outros sistemas como o feudal, por exemplo, que ruíram dando espaço para o surgimento do novo. Não é possível afirmar que este sistema perdurará. O mundo como se constitui hoje é somente, e aí incluímos o sistema educacional, reflexo da construção como sociedade. “Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade” (MORIN, 2000, p.85). Portanto, o que é dado como real pode modificar-se em virtude dos movimentos da sociedade e, assim, a incerteza quanto ao futuro e a realidade posta são inerentes ao homem, “gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida” (FREIRE, 2002, p.22).

A incerteza permeia o conhecimento, pois este é construção humana. As certezas doutrinárias, dogmáticas, engessam o conhecimento, pois não abrem espaço ao risco do erro, do incerto, do novo. Torna-se emergente o questionamento sobre o que se “sabe” e o repensar sobre o nosso fazer. As certezas postas devem ser questionadas, sob pena de cairmos em um engano da completude. Foucault (1987, p.29) propõe que devemos deixar em suspenso essas certezas, questionando a sua validade, observando como se dá este constructo, para que possamos “sacudir a quietude com a qual as aceitamos”. Um docente que se mantém fiel ao seu programa de ensino do início ao fim, corre o risco de ignorar fatos e acontecimentos relevantes, que poderiam ser matéria de discussão com seus educandos. Por exemplo, um terremoto que ocorra em algum ponto do planeta e que é massivamente veiculado pela mídia, não pode ser descartado só porque o professor já passou por esse conteúdo ou ainda não chegou a ele em seu programa. Pensamos que desenvolver caminhos de ensino tendo em vista as incertezas do mundo, abre espaço ao novo, ao acaso, aos imprevistos,

[...] a estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratemplos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. (MORIN, 2000, p.90)

Em suma, para nós, as incertezas devem estar contempladas na estratégia

de ensino e também na pesquisa. O professor, enquanto pesquisador, possui em sua atividade o incerto. Os resultados de sua atuação são incertos. Ainda que se tenham objetivos a serem alcançados, a aceitação da incerteza não exclui de forma alguma os objetivos, estes são provisórios, pois o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas (MORIN, 2000, p.86).

A Geografia, ciência que pertence ao conjunto das chamadas Ciências Humanas, tem como um de seus elementos fundamentais o sujeito. Este, produtor e produto de si, transforma o seu habitat por meio do trabalho e das técnicas desenvolvidas ao longo da história. Tais transformações que o Homem impõe ao planeta nem sempre são as mais sensatas, vide as emissões de gases de estufa que não param de aumentar, mesmo com fortes evidências da interferência humana nas mudanças climáticas. Que animal é esse que em busca de “desenvolvimento” destrói sua morada e de inúmeras outras espécies? Mesmo sabendo que a história do planeta não começou, e, tampouco terminará conosco, prosseguimos insistindo em um modelo de sociedade não sustentável.

Se a lógica e a racionalidade fossem suficientes para explicar ou compreendermos provisoriamente as ações humanas, bastava apresentar os índices de poluentes emitidos por nós, para que houvesse uma mudança de paradigmas na sociedade e no modo como ela se apropria dos recursos naturais. No entanto, estes fatos não são suficientes para que tal realidade se transfigure. Estas linhas tentam exprimir um pouco do pensamos sobre o que é o ser humano.

Devido à complexidade, não podemos tentar explicar e compreender os sujeitos e seus atos somente por números, quantitativamente. Existem elementos da condição humana que as pesquisas quantitativas não são capazes de elucidar. É necessário que contextualizemos o objeto em questão, que se busquem as razões, as condições, as relações existentes entre os elementos.

Acreditamos que a escola é um bom exemplo. Pensemos: realmente existe uma diferença substancial entre um aluno que atinge uma nota de 6,5 e outro 7,0, levando em conta que 7,0 é a nota mínima para aprovação? O que há de determinante nesse 0,5 ponto que pode decidir a progressão ou não de um aluno? E

o contexto no qual eles estão inseridos? Quais são as condições materiais e emocionais desses sujeitos? São perguntas que os números, para infelicidade de uns, não podem responder.

Para nós, o quantitativo parece ser insuficiente para a compreensão da condição humana. Por essa razão, é que pensamos ser a Pesquisa Qualitativa o melhor tipo de pesquisa para estudar questões referentes aos seres humanos, mais especificamente questões no contexto educacional. Então, nos orientamos pela Pesquisa Qualitativa, pois segundo Flick (2007, p. 28), “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Pensamos que o tipo de pesquisa que mais se aproxima é a pesquisa-ação, pois as inquietações tiveram origem na participação como Professor Formador no programa Escola da Terra, e como bem aponta Triviños (1987, p. 94):

[...] se o pesquisador pertence à escola, à comunidade, ou à empresa etc., na qual o problema se tem apresentado, ele, como técnico, pressupõe um caudal de informações relativas à investigação que os outros não possuem e terá, mais facilmente, um papel de guia. Isto não ocorrerá com tanta força, sem dúvida, se se incorpora ao grupo para realizar a pesquisa, sem a experiência da situação real que os outros podem oferecer. Tradicionalmente, está maneira de definir o problema corresponde à denominada *pesquisa-ação*.

A participação no Escola da Terra nos deu subsídios para uma análise mais aprofundada, e ainda a possibilidade de contribuir teoricamente para este movimento de mudanças paradigmáticas que é a Educação do Campo.

No primeiro objetivo específico, pensamos ser, neste momento, a entrevista semiestruturada a melhor forma de coleta de dados, pois com esta técnica abrimos possibilidades para que os sujeitos se expressem, donde podemos coletar algumas informações que *a priori* não estariam contempladas em uma entrevista padronizada ou questionário, como aponta Flick (2007, p. 89) “[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”. Ainda, a entrevista semiestruturada é plenamente condizente com a ideia de processo que permeia a Pesquisa Qualitativa, onde novos

elementos podem ser incorporados, porque:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Dentre as diversas técnicas de entrevistas semiestruturadas, elegemos a entrevista semipadronizada. A opção se explica, pelo fato de que neste modelo o entrevistado deve:

[...] possuir uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo. Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, as quais ele pode expressar espontaneamente ao responder a uma pergunta aberta, e que são complementadas por suposições implícitas. A fim de articulá-las, é necessário que o entrevistado esteja amparado por auxílios metodológicos [...]. (FLICK, 2007, p. 95).

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2015, durante os encontros do Programa Escola da Terra, com professores que atuam em escolas do campo. Entrevistamos 10 professores, de 6 municípios diferentes. Encontramos alguns desafios durante as entrevistas.

A ideia inicial era a de entrevistar 10 professores, de 10 municípios diferentes, visto que o número de municípios que aderiram ao programa é de 19. Apoiados no Princípio Hologramático, pensamos que estes professores representariam o todo através da parte, com a qual teríamos uma leitura, mesmo que provisória, da Educação do Campo e Geografia naquele local. No entanto, muitos professores se recusaram a participar da pesquisa. Com a recusa, alteramos o número de municípios para 6, mas mantivemos o total de 10 professores. Dessa redução obtivemos prejuízos e ganhos: o prejuízo maior foi a redução da amplitude geográfica do estudo, pois teríamos mais áreas representadas e por conseguinte mais realidades locais; mas também ganhamos em um maior detalhamento da realidade local, porque em um mesmo município as realidades são distintas e pudemos observar com mais nitidez os contrastes existentes.

Para nos auxiliar a identificar qual é a compreensão que estes professores que atuam em escolas do campo possuem da Geografia na Educação do Campo, pensamos ser o melhor método de análise a Teoria da Complexidade de Edgar

Morin (2000, 2003, 2003b, 2005, 2015). Pois, a complexidade é um tecido de constituintes. Os fenômenos estão interligados, sendo compreendidos e ressignificados no caos e na incerteza. Dos princípios elencados por Morin para que pensemos o mundo de maneira complexa, pensamos que três destes princípios são essenciais para a análise: Princípio Dialógico, Princípio da Recursão Organizacional e Princípio Hologramático.

No pensamento complexo temos que aproximar o campo da cidade, eles são constituintes do tecido que é o mundo. Ainda que com diferentes modos de vida, se unem em determinados pontos e noutros se afastam, mantendo a coexistência de lógicas antagônicas e complementares. Campo e cidade são diferentes e semelhantes ao mesmo tempo. Pensamos que os professores que atuam em escolas do campo deveriam ter em mente essa dialogicidade. Muitos destes vivem nessa dialógica, em alguns casos são sujeitos oriundos do ambiente urbano e ali vivem, mas trabalham no meio rural. Que conflito deverá viver esse professor!

No que se refere ao Princípio da Recursão Organizacional, as relações concomitantes de causa e efeito, produto e produtor podem ser identificadas. Campo e cidade, um necessita do outro na condição de sobrevivência econômica e identitária. Trata-se de uma relação de complementariedade entre campo e cidade. O rural e o urbano talvez sejam as duas maiores instâncias quando relacionamos trabalho, identidade e espaço. O trabalho reforça a identidade, que por sua vez está inserida em um contexto espacial, pois se localiza em algum local do planeta. Este local por sua vez, pode, ou não, repercutir no trabalho e na identidade dos sujeitos que vivem ali. Esta multidimensionalidade é tecida entre os sujeitos, a sua atividade econômica e o espaço. Esse sistema que se retroalimenta faz surgir realidades distintas, como uma agroindústria de alta tecnologia e uma comunidade camponesa de subsistência, que são classificadas como atividades rurais, mas que se relacionam de diferentes formas entre si e com o urbano.

O Princípio Hologramático poderá nos guiar em compreender que um fenômeno em uma sala de aula do interior do Rio Grande do Sul seja semelhante, ou não, com ribeirinhos ou quilombolas. A dialogicidade campo/cidade se dá em outras comunidades? Em outros locais do Brasil? Do mundo? Compreender que o todo é mais que simplesmente a soma das partes, e que estes estão inseridos

mutuamente, faz deste um valioso instrumento intelectual para ler o mundo. O Princípio Hologramático, pode ser uma janela para compreender uma realidade, que pode, ou não, ser semelhante a outras realidades de outros locais, podendo desenvolver nos sujeitos a capacidade de dialogar com o mundo a partir de seu lugar.

Analisando as entrevistas sob a lupa da complexidade, procuramos tecer relações com os conceitos geográficos estabelecidos no referencial teórico. O conceito de Lugar dialoga com o Princípio da Recursão Organizacional. O Lugar é autoproduzido pelo sujeito, na sua relação subjetiva com o espaço. Ao apropriar-se do espaço e internaliza-lo, o sujeito ressignifica-o, desenvolve afeição ou não. Tendo estabelecido essa relação, o que outrora era apenas espaço, torna-se Lugar. O olhar do sujeito muda. Sua relação de bem querer àquela porção da crosta é produzida por ele na relação com o lugar, e aí que pensamos que há uma recursão de sentidos. Se a relação sujeito-lugar é positiva, o espaço traz sentimentos agradáveis ao sujeito, afeição, assim definido por Tuan (1974) como Topofilia, no entanto, se a relação sujeito-espaço é negativa, produz-se Topofobia. Temos então o estabelecimento de mútuas relações entre sujeito e espaço. Ambos são construtores da noção de Lugar. Segundo Santos (2006) que, sabiamente, considera que cada lugar é ao seu modo o mundo, remete-nos ao Princípio Hologramático, pois se o lugar é o mundo, o lugar também é o todo. É o *meu mundo* privado, mas que compõe o todo, o *nosso mundo*. Podemos considerar que o Lugar é dialógico, pois é um constructo particular circundado de *outros lugares*, todos compondo o tecido do espaço geográfico.

O conceito de paisagem parece ser dialógico. Ao considerar que a paisagem se constitui de elementos concretos e subjetivos, estabelece que o mesmo possui em seu bojo duas lógicas distintas. O concreto, materialização das ações humanas na superfície da Terra, é externo ao sujeito, pois não é somente ele que os constrói, é a sociedade. Sociedade deste e de outros tempos. Contudo é subjetivo, porque as relações e referências que aquela paisagem tem para o sujeito são particulares, podendo ou não, serem compartilhadas com os grupos a qual pertença.

Compreendemos que a paisagem também é autoproduzida. A acumulação dos tempos e as mudanças de formas e funções transformam a paisagem. Em um

movimento contínuo de construção e reconstrução, de caos e incerteza, a paisagem vai assumindo outros significados, ganhando novos sentidos e perdendo outros e é nessa plasticidade temporal que a paisagem possui, que novas relações vão sendo estabelecidas.

Quando Haesbaert (2004, 2008) pontua que todo território é concomitantemente simbólico e funcional, podemos fazer a leitura de que o território é dialógico, pois em diferentes medidas estes dois elementos se fundem, mesmo sendo distintos se complementam. Os territórios-rede são multiescalares, transitam do local ao global e o inverso também. Os eventos e fenômenos ocorridos em locais distantes podem repercutir nas pequenas comunidades, como a variação do preço das *commodities* ou a Revolução Verde. Nenhum ponto da superfície da Terra está isolado. As atividades humanas hoje tem o alcance global, haja vista a emissão de CO² na atmosfera. Então, temos os territórios sofrendo influências contínuas dos mais distantes pontos do planeta, e a partir disso, focos de resistência vão sendo estabelecidos, como a experiência alemã das universidades de agricultura orgânica⁷ em oposição ao *lobby* das multinacionais do agronegócio nos cursos de Agronomia.

Tendo em vista o que foi apresentado até o momento, pensamos que os princípios do Paradigma da Complexidade utilizados por nós são pertinentes na análise e interpretação das entrevistas.

No segundo objetivo específico empregamos a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). Os livros didáticos constituem-se em instrumentos de informação. Na medida em que são utilizados em larga escala, via PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), os livros didáticos abrangem um contingente enorme de estudantes no país. A Educação do Campo tem o seu próprio programa, o PNLD Campo, o qual prevê a distribuição de livros didáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Então, selecionamos duas obras do 5º ano do Ensino Fundamental, uma de cada editora – somente existem para o PNLD Campo 2016, duas coleções possíveis: *Novo Girassol - Saberes e fazeres do campo* e *Coleção Campo Aberto* – e analisamos como a Geografia (Lugar, Território e Paisagem) é apresentada e se está consonância com a proposta de Educação do Campo. A opção pelos livros de 5º ano justifica-se pelo fato dos alunos estarem em

⁷ A University of Hohenheim oferece um mestrado em agricultura orgânica e sistema de alimentos.

uma fase que antecede o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental, onde terão contato direto com o professor e a disciplina de Geografia; também, esperamos que nesta etapa já possuam alguma construção de noções de Geografia.

Com o objetivo de tornar mais clara a análise dos livros didáticos, propomos no quadro a seguir um escopo do processo que realizamos:

Quadro 2 – Processo de pré-análise

Pré-análise	
Corpus:	Livros didáticos do PNLD Campo 2016 - Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo. Coleção Campo Aberto
Representatividade:	Os livros compõem todo o universo.
Homogeneidade e pertinência:	Ambos são livros didáticos aprovados no PNLD Campo.
Exploração do Material	
Codificação:	Análise temática: Categorias de análise Lugar, Território e Paisagem.
Categorização:	Paisagem; Território e Lugar.
Tratamento dos resultados	
Inferência:	Epistemologia das categorias de análise: Lugar, Território e Paisagem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O montante de obras aprovadas no programa não teve profundas alterações do PNLD-Campo 2013 para o de 2016. Somente duas coleções foram aprovadas em ambos os programas. Isto denotaria o desinteresse das editoras em produzir tais obras? Isso seria em razão do menor volume de obras vendidas, pois há um processo de fechamento e nucleação de escolas em áreas rurais? Ou talvez não vejam neste programa algo sedimentado, duradouro? Ainda, o desconhecimento da proposta de Educação do Campo e suas diretrizes? Estes são alguns

questionamentos que futuramente podemos tentar compreender. Pensamos ser a técnica da análise de conteúdo a que poderá nos auxiliar nesta caminhada investigativa pelas obras do PNLD- Campo.

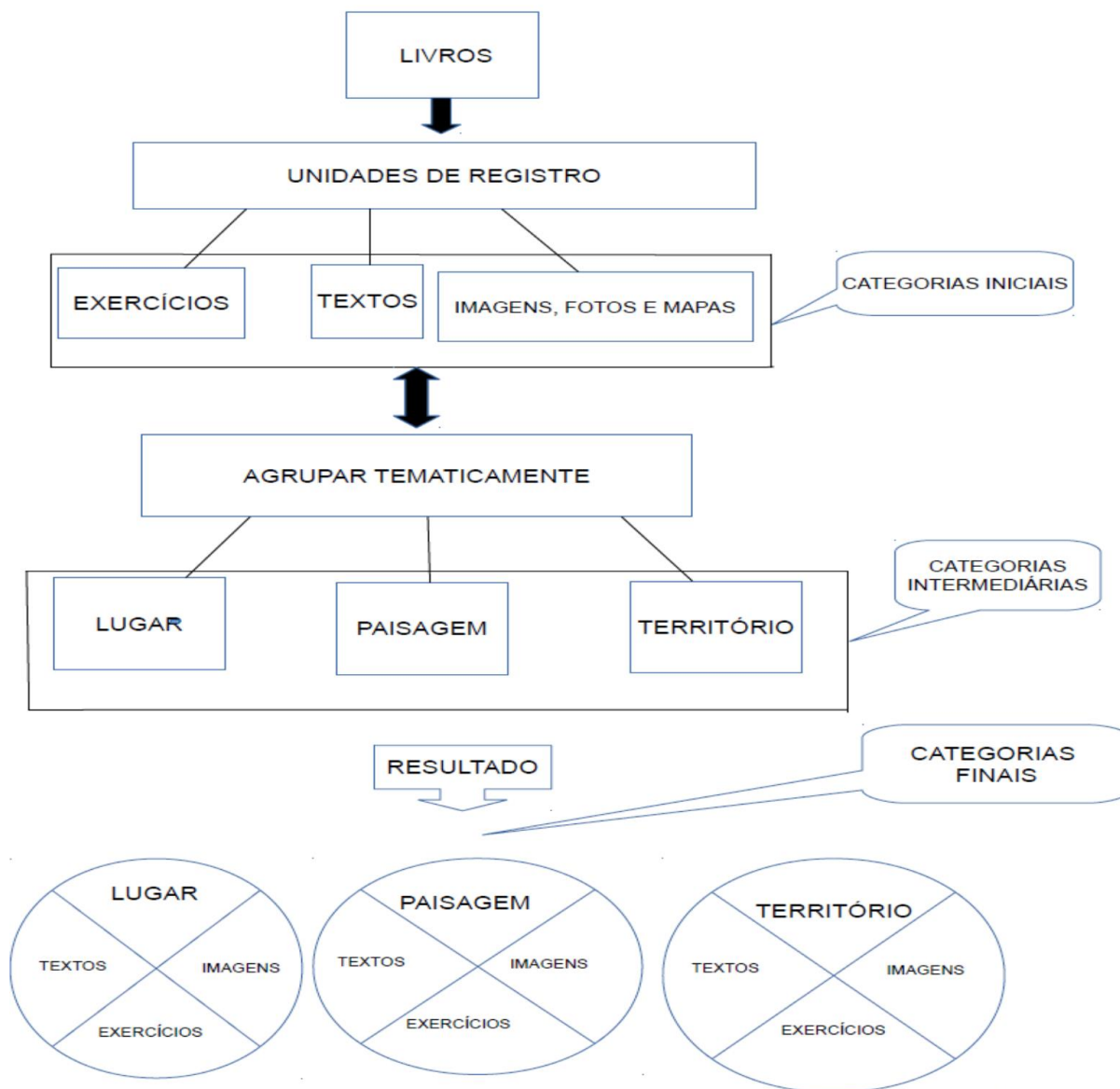
A análise de conteúdo consiste em uma técnica amplamente utilizada para a exploração de materiais na busca de significantes explícitos ou não. Optamos por esta técnica, pois os livros didáticos constituem-se em materiais de comunicação de massa, visto que são distribuídos universalmente aos estudantes do ensino básico. A presente técnica segundo Bardin (1977) possui três etapas básicas: pré-análise, exploração do material e interpretação.

A pré-análise consiste na escolha e na preparação dos materiais. A escolha deve responder ha uma série de pré-requisitos, tais como: corpus, representatividade, homogeneidade e pertinência. A opção pelos livros didáticos do PNLD-Campo cumprem com tais etapas, pois: as duas obras selecionadas compõem todas as aprovadas pelo MEC, portanto representam todo o universo; são homogêneas, pois são livros de Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental; e sua pertinência reside no fato de serem os livros utilizados pelos estudantes nos anos de 2016, 2017 e 2018.

Na exploração do material, os conteúdos selecionados são agrupados segundo temas. Optamos pela análise temática porque pensamos que aproxima-se mais de uma análise qualitativa, pois “[...]o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência [...] ser fundada na presença do índice (tema) e não sobre a frequência de sua aparição [...]” (BARDIN, 1977, p.115,116)” Assim, analisamos como os temas são apresentados e não a sua frequência.

Os livros analisados foram categorizados nas seguintes unidades de registro: Exercícios, Textos, Imagens (mapas e fotos). Com isso, temos as categorias iniciais. Em um segundo momento, essas categorias iniciais foram agrupadas tematicamente em: Lugar, Paisagem e Território, sendo essas as categorias intermediárias. Por fim, teremos as categorias finais, que são o resultado dos processos anteriores. O esquema 1 a seguir, visa tornar mais clara esta etapa do processo.

Figura 1 – Exploração do Material



Fonte: Elaborado pelo autor.

A etapa final da análise de conteúdo consistiu na inferência dos dados. Acreditamos que as categorias finais devam responder a três questionamentos que julgamos pertinentes para esta etapa da pesquisa:

1. A forma como são abordados os conceitos pode ser aplicada às diversas realidades do campo?
2. O modo como são trabalhadas os conceitos busca uma lógica do campo, ou apenas reproduz a lógica urbana?

3. A proposta educacional da Educação do Campo, no âmbito da Geografia, está satisfatoriamente sendo cumprida?

Pensamos, momentaneamente, que os resultados da análise devam aproximar-se dos questionamentos realizados, pois o objetivo nesta etapa é compreender como são abordados os conceitos da Geografia, Lugar, Paisagem e Território em materiais didáticos para o campo.

Os questionamentos propostos possuem como estrato o método de análise: o Paradigma da Complexidade. Dos princípios elencados por Morin (2003, 2005) para pensarmos o mundo de maneira complexa, elencamos três que julgamos mais pertinentes à pesquisa: Princípio Hologramático, Princípio Dialógico e Princípio da Recursão Organizacional, já explicitados.

No questionamento 1, buscamos o Princípio Hologramático, pois ao perguntarmos se é aplicável às diversas realidades do campo, pensamos que o conteúdo apresentado no livro didático é um ponto que pode conter toda (ou a maior parte) das problemáticas das populações do campo. Neste sentido, teríamos o todo inscrito na parte, que é o modo como se dá a abordagem no livro didático. Então, a parte (livro didático) seria um ponto que conteria o todo (populações do campo), e o todo estaria na(s) parte(s) na medida em que está voltado a todas as populações camponesas.

O questionamento 2 aproxima-se ao Princípio Dialógico. Examinamos se as problematizações trazidas nos livros didáticos buscam a realidade das populações do campo, ou aproximam-se da realidade urbana. Para evidenciar esses fatos, observamos os exemplos trazidos e as imagens veiculadas, no sentido de identificar se existe uma dialogicidade (rural x urbano) nas propostas dos livros.

O Princípio da Recursão Organizacional está presente no questionamento 3. Ao nos perguntarmos se os livros estão adequados à Geografia na Educação do Campo, procuramos compreender se o material didático está contribuindo para a conscientização do Ser enquanto habitante do campo, ou seja, se o livro contribui para que o sujeito se reconheça como camponês e, do mesmo modo, ele se veja enquanto tal. Neste sentido, outro questionamento se torna emergente: o livro

didático produzirá uma identidade do campo ao mesmo tempo em que o sujeito se vê representado?

Em suma, sob a luneta da Complexidade, buscamos analisar como os conceitos são abordados nos livros didáticos. Esperamos que estes emergjam a partir das categorias finais e assim, poderemos observar se estes estão em consonância com a Educação do Campo e a Geografia.

No terceiro objetivo específico, o arcabouço teórico que dá sustentação à análise tem como fio condutor as obras de Milton Santos (1988, 2006). No entanto, outros autores nos auxiliaram na composição deste corpo teórico. No conceito de paisagem temos como autores complementares Sauer (1998), Berque (1998), Cosgrove (1998), Verdum (2012) e Dardel (2011); para lugar temos Tuan (1980), Dardel (2011) e Castrogiovanni (2004); e referente a território, utilizamos Haesbaert (2004, 2008). Esta etapa se apresenta como um exercício epistemológico.

Pretendemos contribuir com este movimento educacional, refletindo se é possível as populações do campo brasileiro pensarem e analisarem a sua condição a partir de seu local, de sua vivência, para buscar novos caminhos se assim desejarem. Também, pensar de que forma a Geografia pode servir como um elemento teórico para tal. Para tanto, devemos ter em mente o que pensamos sobre a educação escolar, o ensino de Geografia e a Educação do Campo.

Em toda a produção existem elementos que “ambientam”, que dão a atmosfera. O capítulo seguinte é um desses. Nele, trabalhamos três dimensões nas quais a nossa proposta repousa. Haveria Geografia se estas dimensões não existissem? Sem a educação escolar não existiriam alunos, sem alunos não existiriam professores; sem os alunos, para quê o ensino de Geografia? Sem os alunos, para o que serviria a Educação do Campo? Sem alunos não há o porquê dos professores. Portanto, o capítulo a seguir aborda as escolas, a estruturação do ensino e a atividade docente; o ensino de Geografia e a sua importância no contexto escolar e para a vida dos alunos; a razão para a Educação do Campo, sua construção teórica e seus objetivos enquanto proposta pedagógica.

6. O CLIMA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo, intitulado *O clima: a educação escolar, o ensino de Geografia e a Educação do Campo*, faz alusão há o que é necessário para que exista uma produção, um cultivo. Sem o clima ideal, não é possível cultivar o que pretendemos. Por isso, para que o que almejamos torne-se realidade, é necessário que o clima seja favorável.

A palavra educação origina-se de educar, que, por sua vez, deriva do latim *educere*, composta pelo prefixo *ex* (fora) mais *ducere* (conduzir, levar). Então, educar é conduzir para fora, para o mundo. O ato de educar, em sua etimologia, já nos conduz a ideia de preparação para enfrentar a vida, dotar os sujeitos de subsídios com os quais possam concorrer, sobreviver no mundo. Em algumas culturas tradicionais, a educação, de certo modo, está em ensinar o sujeito a caçar, construir uma canoa, selecionar as plantas medicinais ou transmitir as lendas e mitos de seu povo. Qualquer que seja a cultura, estas preparam os seus para dar continuidade a sua sociedade e enfrentar as hostilidades que o mundo impõe. Nestas sociedades mais tradicionais, os desafios estavam centrados em conseguir alimentos, enfrentar os animais ou combater outras tribos e comunidades que porventura fossem uma ameaça. Na Grécia Clássica, a educação estava restrita somente aos jovens de famílias mais abastadas, e no liceu de Aristóteles, eram debatidos os mais diferentes temas desde filosofia a geometria. Já na Idade Média na Europa, eram poucos os letrados. Possuíam acesso aos livros os monges, padres e alguns membros da nobreza, mas a grande massa da população permanecia na obscuridade e ignorância sob a égide da igreja romana e suas derivações.

Com a modernidade e as revoluções industriais dos séculos XVI e XIX, a educação continua com a sua tarefa de preparar para o mundo, mas a educação burguesa visa preparar os sujeitos para o mundo do trabalho. Os rígidos horários de entrada e saída, a disposição em fileiras, a obediência por sirenes e a hierarquia do professor sobre o aluno, são alguns exemplos do que se pretendia (pretende?) com tal modelo educacional: formar operários, trabalhadores dóceis que acostumaram-se

a obedecer ordens. Neste momento histórico era necessário domar os corpos, fazer com que os sujeitos permanecessem por horas em um recinto fechado, obedecendo as regras, e acima de tudo produzindo. O filósofo Louis Althusser (1970) em sua obra *Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, discorre sobre como a escola substituiu a igreja como o aparelho ideológico do Estado dominante, pois a obrigatoriedade do ensino e a dita neutralidade da escola que “ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta”(ALTHUSSER, 1970, p.22) faz com que desde tenra idade as crianças sejam ideologicamente agendadas, e “a educação como prática da dominação [...], mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende [...] é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.”(FREIRE, 1994, p.38).

A utilização da educação escolar como instrumento de doutrinação e replicador de discursos, encontra - no que Paulo Freire (1994) chama de educação bancária- sua instrumentalização. Para o referido autor, a relação educador-educando nesta concepção consiste em narrar, dissertar, transferir ou depositar conhecimentos nos alunos. Não há a preocupação em desvendar as palavras, torná-las inteligíveis aos educandos, significá-las, ou seja, construir conhecimento.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1994, p.33)

Neste modelo educacional, não há a preocupação em desenvolver nos educandos a reflexão, o pensamento autônomo ou crítico. O que está no cerne deste modelo é a reprodução. É a educação do louro, do papagaio. Que ouve e repete incansavelmente. Nela, os alunos estão preocupados em acertar, mas acertar o quê? A questão? A pergunta? Ora, acertar aquilo que o educador deseja, o que ele julga o correto, pois os métodos de avaliação baseados em provas ainda são os

mais praticados nas escolas. Não negamos ou refutamos a prova como método avaliativo, ela é válida e necessária. Nossa crítica caminha no sentido da ortodoxia quanto a prova ser o único ou principal meio de avaliação. Qualquer professor com algum tempo de profissão, já se deparou com instituições onde há a exigência da realização de um número mínimo de provas, e a desproporção na valoração da prova por parte das instituições. De onde vem esse “fetiche” em relação às provas?

Então o que temos é um agendamento do que se deve “saber” por parte dos alunos. Aquilo que é “cobrado”, que “cai” na prova é o que preocupa os estudantes e seus familiares. Portanto, se a prova é o instrumento de avaliação (quase) hegemônico:

[...] não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1994, p. 40)

O referido modelo avaliativo parece engessar a expressão do sujeito-educando, dificultando a construção de esquemas e referenciais próprios do sujeito, dificultando o processo de aprendizagem. Pensamos, neste momento, que um ambiente propício à construção de conhecimento, no qual o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer, é necessário que se abram espaços para a expressão criativa dos alunos, onde o educando seja sujeito ativo no processo, e não somente uma “antena” receptora do que lhe é transmitido:

[...] pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2002, p. 13)

Como bem pontua Freire, o sujeito-educando é parte ativa e transformadora nessa relação. Com isso, temos nos estudos de Piaget uma interpretação do processo de construção do conhecimento, onde o sujeito é o transformador de si mesmo.

Segundo Piaget (1986), o sujeito (re) constrói o conhecimento por meio do

processo de adaptação. Para tal, é necessário que ocorra um desequilíbrio em seus esquemas mentais já estabelecidos, este é imposto pelo entorno, ou seja, é externo ao sujeito. Então, na tentativa de se reorganizar mentalmente, o sujeito por meio dos processos concomitantes de assimilação e acomodação busca o reequilíbrio, busca reorganizar aquilo que foi “abalado”. A assimilação consiste em uma “estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à actividade do sujeito” (PIAGET, 1986, p. 20), ou seja, é exterior ao sujeito; todavia, não existe assimilação sem acomodação. Já a acomodação é como internamente o sujeito transforma aquilo que foi assimilado, sendo assim, podemos compreender que a acomodação é o “resultado das pressões exercidas pelo meio [...], podemos então dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (PIAGET, 1986, p. 19), é a construção de um novo conhecimento, baseado na reestruturação de conhecimentos anteriores.

Sendo uma atividade interna do sujeito como resposta às perturbações do meio, pensamos que o processo de construção do conhecimento deve ser contextualizado, e “[...] tanto no nível das ações concretas (prática docente) quanto no da conceitualização (teoria) o conhecimento não é cópia ou reprodução do que existe, mas transformação do sujeito e do objeto, realizada pelo sujeito da ação” (COLLARES, 2001, p. 86). O sujeito-educando necessita reconhecer que o que está sendo proposto pelo educador tem sentido, o afete de alguma forma, pois a afetividade é que produzirá o desequilíbrio necessário para que possa se efetivar a adaptação.

Mas de que forma podemos cativar os educandos nos dias atuais? Para Morin (2000) o conhecimento pertinente no século XXI não pode mais conceber os problemas e questões atuais de forma fragmentada e desconexa. A complexidade atual que atingimos como sociedade, não aceita mais como respostas as certezas inabaláveis de outrora, a era planetária requer uma visão multidimensional e contextualizada, pois:

[...] para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2000, p.35)

Ainda, segundo Morin (2000), para que o conhecimento possa ser pertinente, é necessário tornar visíveis os elementos que conectam as realidades do mundo. Para tanto, argumenta que o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, são relações necessárias para a leitura do mundo atual. Como contexto, o referido autor destaca que as informações e os dados devem estar situados para que possuam sentido; o global é a compreensão de que todos os eventos estão relacionados, mas não pensados isoladamente, porque o todo não é simplesmente a soma das partes, o todo possui qualidades que não são percebidas nas partes; o caráter multidimensional do ser humano e sua sociedade, não podem ser analisados desconexamente, somos seres sociais, econômicos, biológicos, históricos, tudo ao mesmo tempo e em escalas diferentes; o complexo compreende que todos os eventos e dados do mundo são tecidos em conjunto, “é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p.38).

Todos os elementos abordados até o presente momento são inerentes à prática docente. Os educadores devem ter a consciência do papel agendado para a escola, e os interesses existentes no modelo atual de educação escolar. Tendo essa clareza, compreende que a educação, como afirma Freire (2002), é uma forma de intervenção no mundo e/ou a manutenção do *status quo* vigente. No entanto, não cabe ao educador doutrinar os educandos, quer seja um discurso dito de esquerda ou direita (que na contemporaneidade é algo deveras cinzento), mas em conjunto com seus alunos, proporcionar meios pelos quais eles consigam desenvolver o seu próprio pensamento e visão de mundo. Para tanto, compreender como o conhecimento é construído é necessário, na medida em que os processos envolvidos são endógenos, ou seja, partem das respostas que os sujeitos dão às perturbações exercidas pelo meio/entorno. Pensamos que o professor deve proporcionar um ambiente favorável para que o pensamento se desenvolva e o conhecimento seja construído, e não discursar e despejar sobre os alunos todo o conteúdo programático, em uma tentativa de ensiná-los por osmose, pois o conhecimento não se transmite e tampouco se deposita.

Pensamos que a condição do educador no mundo contemporâneo exige cada vez mais preparo. Este a que nos referimos está além de saber o conteúdo a ser ministrado. Hoje, o professor que se propõe a trabalhar com crianças e adolescentes, deve estar atento ao que se passa no mundo, mas o mundo das

crianças e adolescentes.

Com o crescente desenvolvimento de novas tecnologias, que em poucos meses tornam obsoletos telefones celulares, *tablets*, *games* e afins, os jovens têm acesso a informações que para outras gerações era impensável. A popularização de equipamentos eletrônicos e a internet, seja pelo aumento da renda média dos brasileiros nas últimas décadas ou pelo mercado de produtos contrabandeados e pirateados, tornara mais acessível para as camadas populares, artigos que anteriormente não teriam acesso – concordamos que ainda existe um enorme contingente de excluídos digitais, mas as *lan houses*, os centros públicos de acesso à internet, o *wi-fi* gratuito em alguns espaços, tornam acessível a internet com baixo custo ou mesmo gratuitamente - até mesmo nos lugares mais isolados o acesso foi facilitado pelo desenvolvimento tecnológico.

Tendo em conta o que foi exposto, pensamos que o livro didático deixou de ser “a fonte de saber”, e o professor não é mais o único detentor de informação; as informações dos pontos mais remotos da Terra estão ao alcance de muitos, mas o que fazer com essa enorme carga de informação? Pensamos que cabe ao professor, contextualizar o que a mídia veicula, relativizar, indagar, problematizar, enfim, deve apropriar-se do que está no cotidiano dos alunos em prol de sua prática docente, utilizando os elementos que permeiam o cotidiano deles. Mas quem é esse aluno que está na escola hoje? Castrogiovanni (2011, 2013) nos traz uma fotografia do aluno:

[...] o aluno é um sujeito *pós-moderno*, sendo assim: são lúdicos, práticos e concretos; adotam metalinguagens; só gostam daquilo que os interessam; preferem imagens e sons; compartilham um espaço e um tempo polissêmico; são simultâneos e midiáticos; vivem momentos; acreditam que já sabem tudo ou quase tudo; possuem um tempo menor de concentração. Para eles a estética supera a ética, são narcisistas e disputam os excessos. Eles não possuem o hábito de ler livros, mas leem muito na internet. Tendem a não acreditar na escola com ascensão social. Apresentam-se geralmente desorganizados e muitos pertencem às novas organizações familiares.(CASTROGIOVANNI, 2013, p.37-38)

Para nós, lidar com esses alunos e com a carga de informações que eles trazem, é um desafio à prática docente contemporânea. Pensamos que o professor deve estar aberto para o mundo, problematizar e ensinar o que fazer com a informação advinda de outros meios que não a escola, mostrar outras possibilidades

que não as agendadas pelos meios de comunicação, fazer os alunos constituírem-se como sujeitos autônomos e cidadãos. Pensamos que o ensino de Geografia possui os atributos necessários para contribuir com o tipo de formação esperada para os alunos.

A Geografia no âmbito escolar e acadêmico passou por profundas transformações a partir dos anos 1980. Esta década é um marco no pensamento geográfico brasileiro. Do início do século XX até 1980, a Geografia “tradicional” preocupava-se em descrever as paisagens, os lugares, as comunidades, dividindo a ciência entre a dita Geografia Física e Humana, mas sem questionar os “Por Quês”. Não cabia o entendimento, tudo estava dado, posto, não havia a problematização dos fenômenos e das paisagens. Com isso, era uma disciplina enciclopédica, onde narrar é o áudio e descrever é o vídeo.

A presente conjuntura começa a se alterar a partir de um “movimento” denominado de Geografia Crítica, que propunha uma ruptura com o modelo vigente, atribuindo um maior significado social à disciplina escolar, “a proposta era de uma nova estrutura, cujo eixo era o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais” (CAVALCANTI, 2012, p.5). Com isso, nas décadas seguintes observa-se uma lenta reconstrução nas abordagens didático-pedagógicas no sentido de uma Geografia mais reflexiva sobre as questões sociais.

Contudo, é possível encontrar professores que seguem a linha tradicional de se trabalhar a Geografia. Pensamos que não há mal nenhum nisso, equívoco talvez. Podemos não concordar, mas aceitar o conservadorismo e o contraditório faz parte da complexidade do mundo e de uma postura democrática. Mas, se autoproclamar um professor de “Geografia Crítica”, não é garantia de ruptura com o modelo antigo, é a prática que nos constitui e não o discurso. Kaercher (2014) pondera que a Geografia Crítica por vezes é apenas um discurso, “um pastel de vento”, mas que em sua essência não rompe com o modelo tradicional de ensino, apresentando-se superficial e vazia, teórica e metodologicamente. Afora as rotulações de Geografia Crítica, Teorética e Tradicional, devemos pensar: qual é o papel da Geografia na escola?

Inicialmente, pensamos que a Geografia deve promover a alfabetização espacial, que consiste na “[...] construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 11). Esta alfabetização visa a leitura do espaço, do mundo, “[...] quando falamos em alfabetizar nos referimos à interpretação de símbolos, que posteriormente permitirão a relação e aplicabilidade em outras dimensões” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p. 29). Portanto, a alfabetização espacial pode dotar os sujeitos de capacidade leitora do mundo, dando-lhes as condições necessárias para interpretar a realidade espacial em suas multidimensões. Compreendemos que para tanto, existem no mínimo quatro pressupostos que o ensino de Geografia deve oportunizar a reflexão, são eles: (i) valorizar o lugar e o cotidiano, (ii) compreender as relações entre as diferentes escalas, (iii) a alfabetização cartográfica, e (iv) a condição humana.

Para nós, a valorização do lugar pelo aluno é um elemento que deve permear o ensino de Geografia, pois aproximar a vida do sujeito com o que acontece na escola é uma maneira de valorizar o lugar onde vive, dando significação ao que vai ser estudado.

A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola para ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses” (CASTROGIOVANNI, 2009, p.13).

Ainda sobre a importância do lugar e do cotidiano no ensino de Geografia, Cavalcanti (2010, p. 6) corrobora com o que compreendemos:

[...] o lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre realidade e os conteúdos escolares.

Portanto, estudar o lugar e trazer o cotidiano do aluno para a escola, dá significação aos conteúdos estudados em Geografia. O aluno reconhecendo elementos do seu dia a dia poderá ter mais interesse nas propostas do professor, ao

valorizar estes, a relação do aluno com seu espaço é ressignificada, podendo derivar em uma afetividade maior e consciência da situação na qual está inserido.

No atual estágio da globalização, praticamente não existem lugares na Terra que não tenham relação com o todo. Os reflexos de uma guerra no Oriente Médio repercute no preço mundial do petróleo por exemplo. No entanto, as relações engendradas pela globalização não atinge todos os lugares da mesma maneira e ao mesmo tempo. A concepção de círculos concêntricos e a linearidade do mundo não traduz a realidade. Para compreender como o mundo se configura hoje, é necessário que se pense de maneira multiescalar, do global ao local e entre estes o nacional e o regional, todos articulados.

A abordagem multiescalar tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade dinâmica, no jogo de escalas.(CAVALCANTI, 2010, p.6)

As relações de multiescalas vão ao encontro do que propõe Morin (2000, 2003, 2005) com o princípio hologramático, onde o todo é mais que a soma das partes. O global é mais que a articulação entre os lugares.

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte.(MORIN, 2000, p.37)

Sendo assim, pensamos que o professor que pretenda trabalhar a Geografia com seus alunos tenha a clara noção destas relações espaciais. O espaço articulado e a retroatividade destas ações são fenômenos que não podem ser negligenciados, sob pena de tornar insuficiente a explicação e a leitura dos acontecimentos e fatos, seja no contexto global ou local.

Para a leitura dos fenômenos espacialmente distribuídos, a Geografia possui um texto que só pode ser lido por quem foi alfabetizado nela: o mapa. A

alfabetização cartográfica consiste em desenvolver nos sujeitos a capacidade de estabelecer relações e aplicações. No entanto, para que o aluno seja leitor de mapas, primeiramente ele deve ser mapeador e dominar os problemas cartográficos. Segundo Castrogiovanni e Costella (2012) alfabetizar cartograficamente consiste em trabalhar mentalmente por meio de desafios, que desenvolvam as noções de legenda, convenções cartográficas, escala, lateralidade, orientação e visão vertical. Contudo, para que o aluno esteja preparado para ser um leitor de mapas, é necessário que tenha o domínio das relações espaciais: topológicas, projetivas e euclidianas⁸.

Portanto, a capacidade de ler um mapa é uma competência necessária a ser desenvolvida na Geografia, pois:

[...] o mapa corresponde a uma organização espacial imaginária, ao mesmo tempo em que sintetiza uma realidade. O entendimento dessa organização requer um processo maduro de superação das análises mais individualizadas dos elementos, buscando o entendimento desses elementos num conjunto harmônico, capaz de processar algumas informações. (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p.47-48)

As informações e análises advindas da leitura dos mapas são, em sua essência, instrumentalizações para compreendermos provisoriamente a condição humana. Esta condição a que nos referimos, compreende a noção denominada por Morin (2000) como unidualidade, o homem é um ser ao mesmo tempo biológico e cultural.

Como ser biológico, somos dependentes do meio físico para sobreviver. Necessitamos, como espécie, de condições climáticas favoráveis, oferta de alimentos e de água para sobreviver. O desenvolvimento técnico atual permite que o homem habite grande parte do ecúmeno, mas ainda existe locais onde a ocupação é extremamente difícil, como os grandes desertos e as altas cadeias de montanhas. Então, a preservação do meio ambiente é essencial para a sobrevivência do ser humano. É necessário desenvolver com os alunos a compreensão da finitude dos recursos naturais e a consequência das atividades humanas sobre o planeta.

Pensamos que um dos elementos que distingue os seres humanos dos outros

8 Piaget; Inhelder, 1993

animais é a capacidade do cérebro humano em produzir representações. A mente humana, produto do cérebro, desenvolveu uma infinidade de abstrações que tornaram possíveis o desenvolvimento da cultura, que por sua vez, retroage na mente produzindo mais cultura. No entanto, esse sistema se dá entre dois ou mais sujeitos, portanto em sociedade.

Tais condições, a biológica e a cultural, são necessárias para a compreensão das relações entre o homem e natureza. A apropriação do planeta pelo homem e as modificações impostas à natureza pelo meio técnico-científico-informacional é dialógica. Se por um lado o homem degrada e produz resíduos que são nefastos ao planeta e aos outros seres que aqui habitam, também as condições técnicas que desenvolvemos nos oportunizam, ainda, reverter o quadro atual de degradação ambiental. Pensamos que esse paradoxo entre desenvolvimento e destruição, deve ser matéria de reflexão nas aulas de Geografia, pois:

[...] no cotidiano das aulas ainda prevalece o tratamento dicotômico e fragmentado de natureza e ambiente, o predomínio das atividades práticas em detrimento da reflexão e o apelo ao afetivo. Essa abordagem revela uma visão reducionista da questão ambiental, direcionada mais à sensibilização e à busca de transformações das atitudes individuais do que a uma consciência da dimensão social da questão ambiental.(CAVALCANTI, 2010, p.11)

Acreditamos, neste momento, que o ensino de Geografia tem um papel relevante no desenvolvimento de certas competências na formação e desenvolvimento dos alunos. No entanto, é oportuno que o professor tenha a clareza da condição biológica e cultural do ser humano, e possua o arcabouço teórico-metodológico para atingir tal fim, sobretudo na proposta de Educação do Campo.

Ao longo da história brasileira, seja como colônia, império ou república, a educação não foi prioridade na agenda do projeto de nação. As políticas públicas voltadas para a educação estiveram aquém das necessidades e interesses da população, em detrimento da elite econômica e cultural do país. Ainda que pese, os textos constitucionais de 1824 e 1891 contemplam a educação escolar, mas não de forma abrangente, o que somente foi conquistado na constituição de 1934, definindo as responsabilidades entre os entes federativos. O texto de 1891 instituiu a autonomia dos estados e municípios dando um caráter federativo à república, mas não contemplou um sistema nacional voltado para a educação e, tampouco, a educação

no campo. O que se constituiu na realidade é uma educação escolar de caráter urbano-industrial, a qual visava a formação intelectual das classes médias urbanas. Neste contexto, o campo era visto como sinônimo de atraso, já que o imaginário de modernidade residia no urbano e na indústria que se encontrava em franca expansão nos países da Europa Ocidental e nos EUA, ainda que o Brasil fosse um país eminentemente agrário. O texto constitucional de 1934 traz algumas modificações na estrutura educacional brasileira, instituindo o Estado em suas três esferas de poder (federal, estadual e municipal) como garantidores do acesso à educação escolar. No entanto, a educação no campo fica a cargo da União, em um claro projeto de interiorização do país com o provimento de instrução básica aos camponeses e a formação de mão de obra minimamente instruída.

A década de 1960 é marcada por profundas mudanças na realidade rural brasileira. Primeiramente, podemos destacar a criação do Estatuto da Terra, sob a lei nº 4.504/64. O referido estatuto, criado durante o regime militar, surge como resposta ao avanço dos ideais socialistas no campo, que eram nitidamente influenciados pela Revolução Cubana de 1959. O Estatuto da Terra prometia mudanças nas relações de trabalho e na posse de terras com duas propostas distintas: a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura. No entanto, o que se verificou foi o crescimento do latifúndio e do agronegócio e a não concretização da reforma agrária, com efeito, as diferenças econômicas e sociais no campo se ampliaram. Concomitante a este processo, a modernização agrícola aprofunda a desigualdade técnica entre os grandes proprietários de terra e os agricultores familiares, que alijados dos financiamentos para aquisição de máquinas e implementos, veem-se obrigados a deixar a terra, ou porque não possuem mais trabalho, fruto da mecanização que substituiu a mão de obra, ou a incapacidade de competir no mercado frente aos grandes produtores e sua elevada produtividade. Sendo assim, o campo brasileiro torna-se espaço de grandes diferenças socioeconômicas, criando territórios altamente especializados e voltados para o mercado externo, enquanto os trabalhadores rurais e pequenos proprietários são obrigados a migrar para as cidades em busca de outras oportunidades de vida. Este processo é o denominado êxodo rural, o qual forçou a migração de um enorme contingente de pessoas para os centros urbanos, contribuindo para o crescimento das periferias das grandes cidades brasileiras e, como consequência, um processo

de urbanização desordenado.

Neste contexto, a educação no campo é negligenciada, sofrendo com a falta de recursos, instalações inadequadas, falta de formação e remuneração dos docentes para atuar no campo; a única proposta que verdadeiramente recebeu atenção das autoridades foram as escolas técnicas rurais, uma educação de cunho tecnicista que estava desvinculada da realidade rural, e que não contemplava uma educação de formação integral do sujeito, respeitando seus saberes e a cultura local.

O panorama da educação nas áreas rurais do Brasil começa a se alterar a partir da constituição de 1988, a qual acolhe as demandas sociais nas suas mais diversas manifestações, que no âmbito educacional, tem como expressão a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) a qual propõe medidas de adequação da educação à realidade da vida no campo. No ano de 2001, temos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que representa:

[...] um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.(BRASIL, 2007,p.17)

Com a implementação de projetos e ações governamentais no sentido de valorizar a educação no campo, as populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros – adquirem a possibilidade de se manterem ligadas à terra e de dar continuidade ao seu modo de vida. Na medida em que se desenvolvam novos paradigmas educacionais voltados as necessidades dessas populações, e não somente uma adaptação do modelo de educação urbana, os sujeitos do campo terão um modelo educacional o qual pretende suprir as carências e lacunas deixadas por anos de abandono, considerando os seus saberes na construção do conhecimento.

Ao buscar tecer um conjunto de práticas e reflexões, objetivando contemplar um grupo social e espacialmente específico, a Educação do Campo é um conceito em construção. Ele emerge das lutas sociais do campo, protagonizada por movimentos sociais como: o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), comunidades indígenas e quilombolas. Sendo fruto de articulações da sociedade, é um fenômeno social. A prática social que caracteriza a Educação do Campo traz consigo algumas especificidades e demandas que a tornam diferenciada frente a outras propostas educacionais.

Inicialmente, devemos diferenciar Educação do Campo de educação rural. Compreende-se como educação rural, todas as iniciativas desde as escolas técnicas rurais até centros de treinamento comunitários. A educação praticada nas áreas rurais do Brasil consistia em um modelo fechado e fomentado por agências estadunidenses em parceria com o MEC. Estas iniciativas visavam a integração das populações camponesas ao modo de produção capitalista – A Revolução Verde – que chegava ao campo brasileiro na década de 1970. “A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento” (RIBEIRO, 2012, p.298).

O referido modelo educacional não incorporava os saberes tradicionais das diversas populações camponesas. Tais conhecimentos, que perpassaram gerações, foram desqualificados e reforçados pelo modelo urbano de ensino transplantado ao campo, ao valorizar somente aquilo que era considerado científico e moderno. O que verdadeiramente interessava era tornar o camponês um trabalhador assalariado rural.

Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (RIBEIRO, 2012, p. 299)

Para implantar o modelo, os professores que atuavam no campo não

recebiam qualquer qualificação para lidar com tal contexto. Frequentemente, esses profissionais eram trazidos do meio urbano para lecionar nestas áreas. Com suas cartilhas, atuavam como pregadores da modernidade, os “jesuítas” do agronegócio, pois tratavam de disseminar entre os camponeses as maravilhas que os novos adubos, fertilizantes e sementes trariam à produção agrícola, sem contar o tentador discurso de erradicar a fome.

Pensamos que a educação rural não cumpre com o papel social que é devido à educação. O que está em sua agenda é a formação de mão de obra e consumidores no campo. No momento em que não incorpora os saberes dos povos, não há a significação para os sujeitos do campo, eles não se reconhecem no contexto, suas vidas e seus lugares são ignorados. Porque hoje, as populações que residem no campo são plurais. Cada uma, à sua maneira, constrói significados e relações diferentes com o espaço, como os agricultores e os grupos indígenas, por exemplo, mas possuem um ponto de ligação: a reprodução social ligada a terra.

No entanto, o conceito de Educação do Campo busca reverter esse quadro. Originado dos movimentos sociais camponeses, “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses...” (CALDART, 2012, p.263). Constituir a educação a partir da realidade dos alunos, de seu contexto, é o que preconizam autores com Freire (2002) e Morin (2000), mas se o ensino nas áreas rurais não utilizar os conhecimentos locais, estamos indo de encontro ao que propõem tais autores. Pensamos neste momento, que os alunos do campo não compartilham das mesmas necessidades dos alunos do meio urbano. No campo, o trabalho e o ensino devem estar relacionados, pois muitos estudantes participam das atividades produtivas. Também, o tempo é fator fundamental, na medida em que o trabalho segue o tempo da natureza, que não é necessariamente o mesmo tempo do calendário escolar, por isso, este deve ser condizente e flexível com o tipo de cultura praticada no local, “[...] essa educação deve expressar os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que ali vivem, que trabalham no campo e que são do campo” (MEDERIOS, ROBL, 2013, p. 177). Ainda, as escolas do campo não são somente aquelas localizadas no espaço classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como rural, também são consideradas

as escolas em áreas urbanas de municípios identificados economicamente, socialmente e culturalmente com o campo.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (BRASIL, 2007, p.13)

O presente conceito ainda encontra-se em construção. São inúmeros os debates e pesquisadores (ARROYO 2011, CALDART 2012, THIESEN e OLIVEIRA 2012, SOUZA 2008, HUNT-BARRON *et al* 2015) debruçados sobre esse tema. Sobre a formulação de um currículo para as escolas do campo, estes devem ser construídos com a população, educadores, movimentos sociais, e demais atores, pois a educação do campo é movimento, ou seja, é dinâmico e constitui-se na luta por direito a educação e a terra:

[...] o diálogo do movimento com as concepções de currículo pode estimular outras formas de organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, obviamente, sem a perda dos processos coletivos que dão sentido e significado ao próprio movimento. Já, no âmbito político, essa aproximação evitaria que o Estado assumisse o papel de formulador e executor de políticas curriculares para a educação do campo, adotando conceitos e proposições que nem sempre representam aquilo que está na essência dos movimentos do campo enquanto expectativa. (THIESEN; OLIVEIRA, 2012, p. 26).

Concordamos que o Estado não pode ser o formulador e o executor do currículo para as escolas do campo, mas deve viabilizar a sua construção. Neste sentido, o MEC instituiu o PRONACAMPO, que apresenta ações articuladas visando a qualificação das escolas do campo. O presente programa apresenta quatro eixos, a saber:

- Eixo I: Gestão e Práticas Pedagógicas
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo
Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático
Mais Educação Campo
- Eixo II: Formação Inicial e Continuada de Professores
Formação Inicial e Continuada de Professores
Escola da Terra

- Eixo III: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional
EJA Saberes da Terra
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- Eixo IV: Infraestrutura Física e Tecnológica
Construção de Escolas
Inclusão Digital
PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola
Luz para Todos na Escola
Transporte Escolar

Dentre as ações propostas, destacamos algumas que julgamos mais relevantes no contexto de uma prática pedagógica inovadora: o PNLD Campo, que institui um programa de livros didáticos específicos para as escolas do campo; Formação continuada e inicial de professores e o Escola da Terra. É neste contexto, de livros didáticos e de formação de professores que reside nossa inquietação de como a Geografia pode ser pensada na de Educação do Campo.

7. A ÁGUA PARA O CULTIVO: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, nos deteremos nos livros didáticos aprovados pelo PNLD – Campo 2016. Estas obras são destinadas às escolas do campo, dentro da proposta da Educação do Campo. Nele analisaremos como os livros didáticos abordam os conceitos da Geografia: Lugar, Paisagem e Território.

Quando nos propomos a analisar um livro, estamos diante de uma tarefa delicada. Todo livro é obra de alguém, ao qual dedicou seu tempo e energia para efetivá-lo. Todo livro, pensamos, é como um filho. Ao qual dedicamos tempo e cuidado. A proposta não é a de tecer críticas à sua concepção, mas a de analisar se os conceitos geográficos estão em sintonia com o que pensamos enquanto Geografia para a Educação do Campo.

7.1 A IRRIGAÇÃO

Inicialmente vamos situar a obra. O livro analisado compõe uma coleção destinada às escolas do campo, que tem como nome *Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo*. A obra a qual nos detivemos é o volume destinado ao 5º ano, e aborda as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História. O sumário da obra é dividido em quatro blocos, Língua Portuguesa, Geografia, História e Referências Bibliográficas. Dentre as 192 páginas do livro, a Geografia ocupa 41 páginas (p.103-144), a História 45 páginas (145-190) e a Língua Portuguesa 97 páginas (5-102). Desta divisão emerge o seguinte questionamento: Por que a Geografia recebe um espaço reduzido em relação às outras disciplinas? É notória que a carga horária destinada à Língua Portuguesa é superior na maioria das instituições de ensino e, até certo ponto, concordamos, pois o domínio da língua é essencial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, um questionamento permanece: por que uma diferença tão dispare? Mais da metade da obra é destinada a uma disciplina!

Outro ponto que merece destaque é em relação aos autores da obra. Mesmo sendo a Geografia e a História disciplinas muito próximas no âmbito escolar, pois pertencem às ciências humanas, na obra elas são elaboradas pelos mesmos

autores. Em relação a este fato nada a ser pontuado, a não ser pela formação dos autores. A parte de Geografia e História é elaborada por dois autores, e nenhum possui formação em Geografia. Ainda que um deles possua formação em Estudos Sociais, não é de bom tom produzir um livro de Geografia sem um geógrafo. Não estamos aqui, de forma alguma, sendo corporativistas ou buscando uma reserva de mercado. O que nos espanta é o desprestígio que a editora demonstra ao não buscar um geógrafo para auxiliar na elaboração da obra. Este fato, afeta a todos os profissionais que pensam e trabalham com a Geografia, pois o que transparece é que “qualquer um pode dar conta”, ignorando toda a construção do pensamento geográfico e a epistemologia da ciência. Não conseguimos conceber que seja um deslize ou desatenção, sobretudo sendo uma obra aprovada para o PNLD-Campo 2016. Isto nos faz pensar que o MEC possa corroborar com esta concepção, o que seria deveras lamentável.

O sumário referente à Geografia apresenta quatro unidades, como apresentado na figura 2:

Figura 2 – Sumário do livro Novo Girassol

<p>UNIDADE 1 LUGARES E PAISAGENS 105</p> <p>CAPÍTULO 1 O espaço geográfico 106 Mudanças nas paisagens do campo 107</p> <p>CAPÍTULO 2 O relevo pode mudar 108 O caminho das águas 109</p> <p>CAPÍTULO 3 Biomias do Brasil 111 O clima 113</p> <p>UNIDADE 2 TERRA, TRABALHO E RENDA 114</p> <p>CAPÍTULO 1 A superfície terrestre 115 A Crosta terrestre 116</p> <p>CAPÍTULO 2 Trabalho e sobrevivência 117 Trabalho escravo ainda existe no Brasil 118</p> <p>CAPÍTULO 3 Outros trabalhos, outras rendas 121 Campo iluminado 122</p>	<p>UNIDADE 3 AS POPULAÇÕES DO CAMPO 124</p> <p>CAPÍTULO 1 A população do campo em movimento 125</p> <p>CAPÍTULO 2 Vivendo da pecuária 128 Vivendo da produção do leite 129 Economia solidária e cooperativismo 130</p> <p>CAPÍTULO 3 Reforma agrária e movimentos sociais 131 A luta pela terra 132</p> <p>UNIDADE 4 O MUNICÍPIO: TERRITÓRIO DO CAMPO E DA CIDADE 134</p> <p>CAPÍTULO 1 Os estados brasileiros 135 Serviços públicos 137</p> <p>CAPÍTULO 2 Problemas globais, soluções locais 139 O que é sustentabilidade? 140</p> <p>CAPÍTULO 3 Desigualdades sociais no campo e nas cidades 141 Consequências da desigualdade social 142 O campo e suas tecnologias 142 Satélites, internet e GPS 143 O campo no século XXI 143</p>
--	--

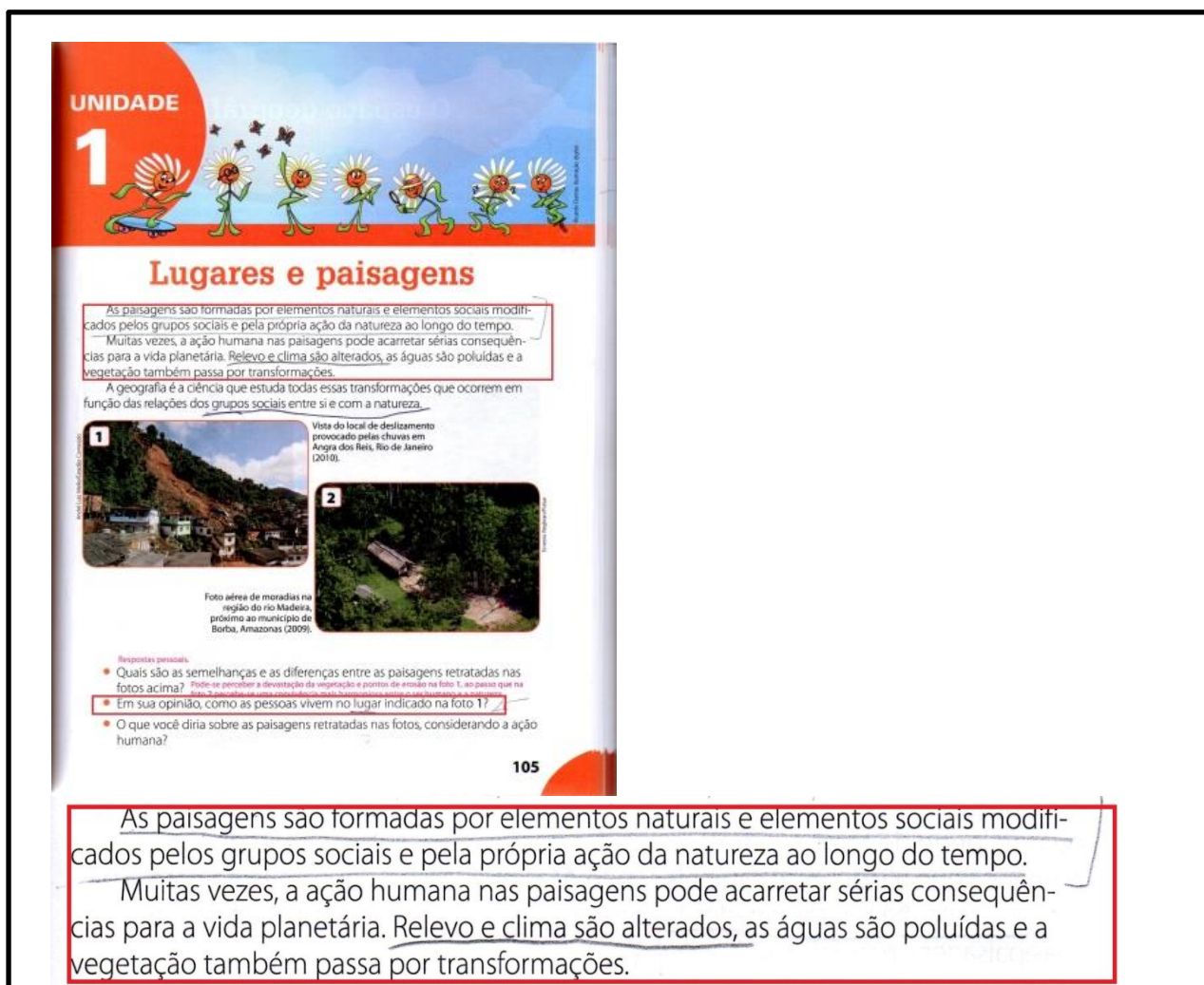
Fonte: Livro Novo Girassol .

Dentre as unidades apresentadas, aquelas que interessam particularmente à pesquisa são a Unidade 1 e a Unidade 4.

A Unidade 1 dedica-se ao estudo do lugar e paisagens. Ela apresenta três capítulos que possuem como temas principais o espaço geográfico, o relevo e os biomas. Inicialmente, analisamos os textos referentes à paisagem, após nos detemos nas imagens e nos exercícios.

A abordagem do primeiro capítulo propõe que a construção das paisagens se dá através das ações humanas sobre a natureza e a própria dinâmica do planeta. Ressalta ainda, que as ações humanas, por vezes, degradam o meio ambiente. Com isso, temos uma aproximação ao que pensamos enquanto paisagem. Como mostra a figura a seguir:

Figura 3 - Introdução ao conceito de Paisagem



Fonte: Livro Novo Girassol, p105.

Ao seguirem a construção do conceito, os autores apontam que os elementos culturais da paisagem são reflexos das ações humanas ao longo do tempo. Deste modo, os autores se aproximam de uma concepção cultural de paisagem, na qual as atividades humanas deixam marcas na superfície da Terra. No entanto, o trabalho, mais especificamente a agricultura, é destacado como uma das principais intervenções humanas na paisagem. Disto podemos destacar dois pontos: primeiro, buscam a aproximação com o espaço do aluno, na medida em que o trabalho é constituinte da identidade individual e social dos sujeitos do campo; segundo, o enfoque dado à agricultura e às técnicas modernas podem não produzir significados para outras comunidades do campo, como quilombolas e ribeirinhos.

Figura 4 – Proposta de Paisagens do campo

Mudanças nas paisagens do campo

A mecanização já é realidade em boa parte dos campos do Brasil, assim como a utilização de diversas inovações tecnológicas. O uso de informações obtidas por satélites artificiais, por exemplo, pode ser usado para delimitar áreas de cultivo e para monitorar o clima mais propício às atividades. Os novos dispositivos e equipamentos, no entanto, não diminuem os efeitos nocivos ao ambiente acarretados pelas atividades humanas. A queima de combustíveis fósseis e o uso de agrotóxicos, por exemplo, costumam poluir as águas, o solo e também o ar.

Muitos campos do Brasil passam por transformações econômicas, afetando significativamente a organização do espaço físico e social das comunidades. Muitas delas, com o avanço da mecanização, deixam de existir, dando lugar a grandes produções agrícolas.

3. No seu caderno, anote duas consequências negativas da mecanização do campo. Poluição do ambiente decorrente da queima de combustíveis fósseis e do uso de agrotóxicos. Muitas comunidades, com o avanço da mecanização, deixam de existir, dando lugar a grandes produções agrícolas.

4. Coloque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas:

- a. Para delimitar áreas de cultivo e para monitorar o clima mais propício para as atividades, usam-se inovações tecnológicas como imagens obtidas por satélites artificiais.
- b. Os novos dispositivos e equipamentos minimizam os efeitos nocivos ao ambiente acarretados pela atividade humana.
- c. Com o avanço da mecanização, muitas comunidades deixam de existir, dando lugar às grandes produções agrícolas.
- d. A queima de combustíveis fósseis e o uso de agrotóxicos afetam as águas, o próprio solo e também o ar.

DICA DE LEITURA

No livro *Passeio por dentro da Terra*, de Samuel Murgel Branco (Moderna, 2011), você vai conhecer como a Terra, em constante movimento, faz surgir montanhas, vales e mares. Um pouco sobre as riquezas que se escondem no solo.

107

Mudanças nas paisagens do campo

Muitos campos do Brasil passam por transformações econômicas, afetando significativamente a organização do espaço físico e social das comunidades. Muitas delas, com o avanço da mecanização, deixam de existir, dando lugar a grandes produções agrícolas.

Fonte: Livro Novo Girassol p 107.

Pensamos que nesta abordagem, os autores foram felizes no modo com tratam das alterações da paisagem. Buscam tecer relações entre o meio físico, o trabalho e o capital, de modo que os alunos percebam que possíveis modificações em seus locais possa ser fruto de lógicas exteriores à comunidade. Diante disso, perguntamos: há, ou não, uma dialogicidade nesse pensamento? Pois na medida em que as transformações são exteriores e o modo de produção também o é, estariam alguns alunos vivenciando tal fato, ou não?

Contudo, a concepção de paisagem que o livro reforça está relacionada às questões naturais, ou seja, a paisagem natural. Pensamos que por se tratar de um livro destinado às populações do campo, onde os elementos naturais são preponderantes, os autores dão ênfase às modificações da paisagem na qual o protagonista dessas alterações é a própria natureza, como mostram as figuras 5 e 6.

:

Figura 5 – Proposta do Relevo como paisagem

O relevo pode mudar
CAPÍTULO
2

Como você já estudou, o relevo é o conjunto de formas da superfície terrestre que é composto por rochas.

Com o passar do tempo, o relevo sofre modificações provocadas por agentes internos e externos. Os agentes internos são os terremotos e os vulcões, causados por pressões do interior da Terra. Já os agentes externos são aqueles que agem sobre a superfície terrestre, como os ventos e a chuva. O vento, por exemplo, carrega areia de um lugar para outro, processo que pode formar dunas, que são montanhas de areia. Além disso, o vento forte pode desgastar as rochas, causando a erosão e o empobrecimento dos solos.

As chuvas também moldam o relevo terrestre. Quando são fortes e contínuas, por exemplo, podem provocar deslizamentos do solo, modificando o relevo do lugar. As enxurradas carregam objetos, troncos de árvores, plantas, solos e outros materiais de um lugar para outro, alterando as paisagens por onde passam e construindo novas paisagens.

1. Cite alguns agentes internos e externos capazes de modificar o relevo terrestre.
Agentes internos: terremotos e vulcões.

2. Relacione a primeira coluna com a segunda:

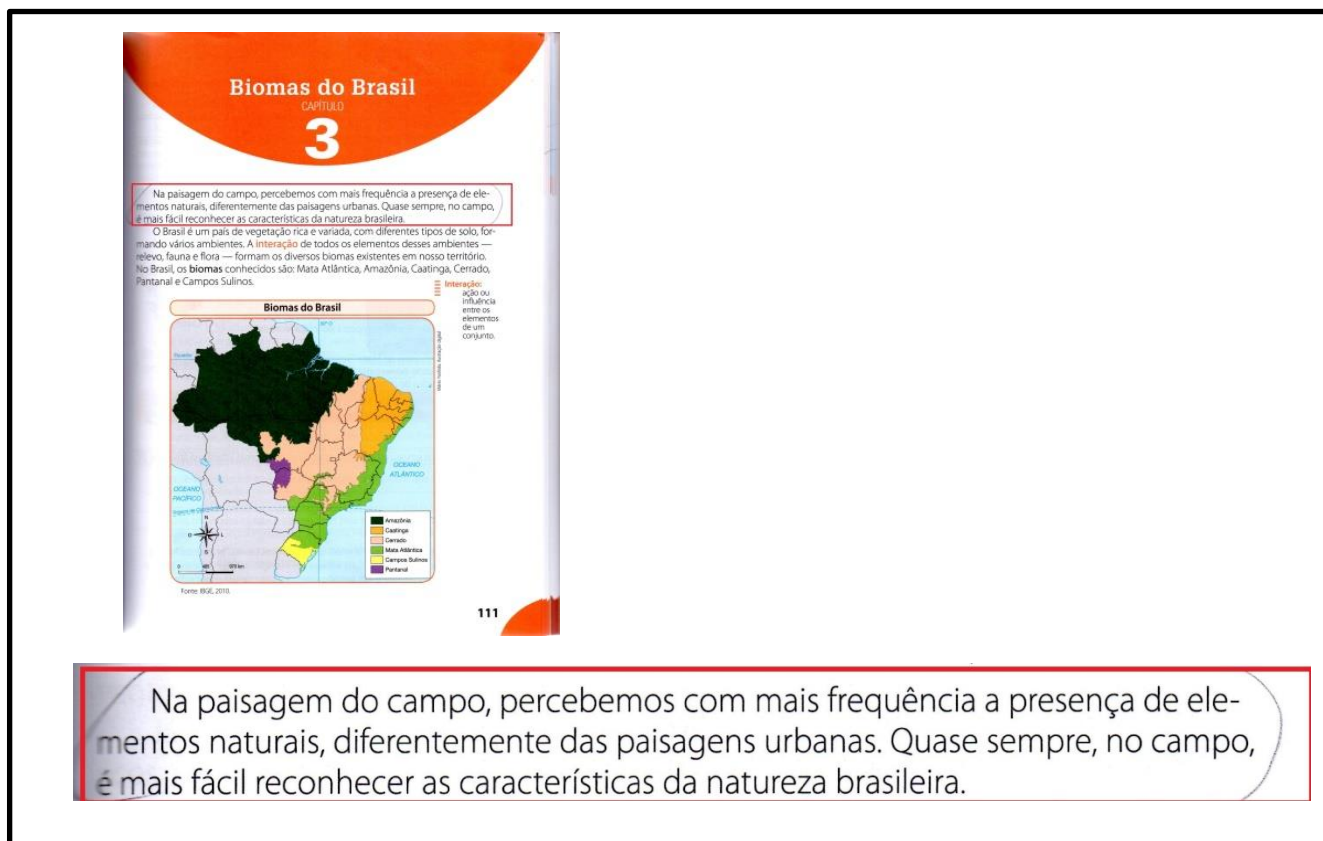
1. Erosão	2 É a areia carregada de um lugar para outro.
2. Duna	3 É formada por rochas e água e está envolvida por uma camada de ar.
3. Superfície terrestre	4 Camada de ar (gases) que envolve a superfície terrestre.
4. Atmosfera	5 Causada pelo desgaste das rochas e pelo empobrecimento do solo.

108

As chuvas também moldam o relevo terrestre. Quando são fortes e contínuas, por exemplo, podem provocar deslizamentos do solo, modificando o relevo do lugar. As enxurradas carregam objetos, troncos de árvores, plantas, solos e outros materiais de um lugar para outro, alterando as paisagens por onde passam e construindo novas paisagens.

Fonte: Livro Novo Girassol p 108.

Figura 6 – Os biomas como Paisagem



Fonte: Livro Novo Girassol p111.

Tendo em vista o que foi apresentado até o momento, pensamos que os textos do livro fragmentam o conceito de paisagem e negligenciam os elementos invisíveis, como os sons por exemplo. Acreditamos que o modo como é trabalhado o conceito nos primeiros textos é mais condizente com o que pensamos. No entanto, perde-se ao separar o físico do humano, não buscando tecer mais as relações como na página 107 (figura 4).

O capítulo destinado ao relevo e aos biomas deixa a desejar, pois não faz relações com o modo de vida do campo. O que se apresenta, é uma simples reprodução conceitual e fria, que poderia facilmente estar presente em um livro didático do PNLN que atende as escolas urbanas. Este fato evidencia-se na página 113, a qual é destinada ao clima. Nela não há uma referência ao clima como elemento de forte influência nas paisagens, e tampouco tece relações entre os climas e as comunidades do campo e seus modos de vida. Embora cumpra parcialmente com a proposta da Educação do Campo, muitas outras comunidades como ribeirinhos, quilombolas e indígenas são “invisíveis” nos textos dessa obra.

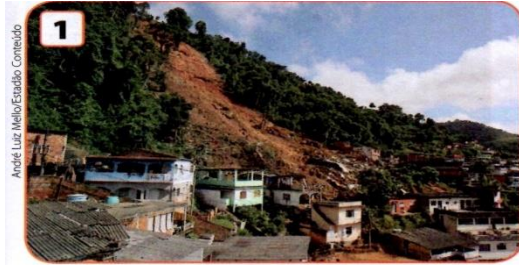
Com isso, torna-se impossível a “comunicação” entre essas populações, ou seja, as distintas realidades do campo não podem se reconhecer e conhecer outras comunidades campesinas.

Em consonância com o que foi observado nos textos, as imagens referentes à paisagem também não representam a pluralidade do campo brasileiro. Não há a representação da paisagem de uma comunidade do campo, de modo geral elas representam desastres ambientais ou a vista aérea de uma cidade. No entanto, a concomitância de elementos naturais e culturais é presente em quase todas elas, o que denota uma constituição de paisagem composta de múltiplos elementos. Já a representação de processos erosivos, confere uma ideia de retroatividade entre as práticas humanas sobre a natureza e o modo como esta “responde”, como uma espécie de relação causal, de causa e efeito. Contudo, uma ponderação que pensamos ser pertinente deve ser feita: não existem pessoas nas paisagens! De fato temos uma questão a ser pensada. Se não trabalharmos com a ideia de que nós, humanos, também constituímos a paisagem e não só a produzimos, podemos perpetuar a concepção de paisagem como algo estático e impessoal.

Pensamos que as fotografias (figura 7) que representam a Paisagem poderiam contemplar com mais fidelidade as realidades do campo, visto que das sete fotografias apresentadas duas representam o urbano. Novamente retomamos a ideia de que a Educação do Campo tem como uma de suas premissas a de dar voz às populações do campo, proporcionando que se reconheçam enquanto sujeitos, o que em nossa análise estas fotografias deixam a desejar.

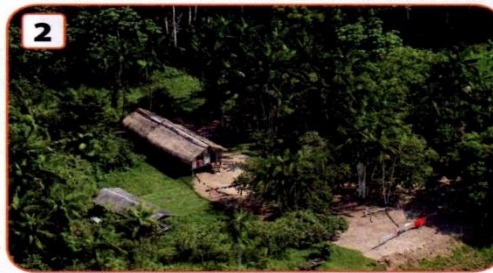
Podemos nos perguntar: onde estão essas populações representadas em um livro direcionado a elas? Pensamos que as pessoas também são constituintes da paisagem, fato que é omitido na obra.

Figura 7 – Conjunto de Fotografias da Unidade 1

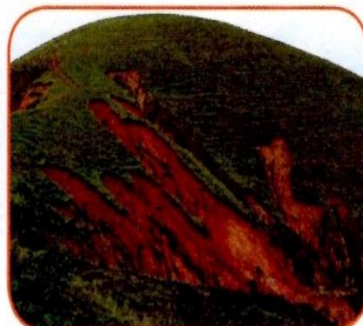


Vista do local de deslizamento provocado pelas chuvas em Angra dos Reis, Rio de Janeiro (2010).

Foto aérea de moradias na região do rio Madeira, próximo ao município de Borba, Amazonas (2009).



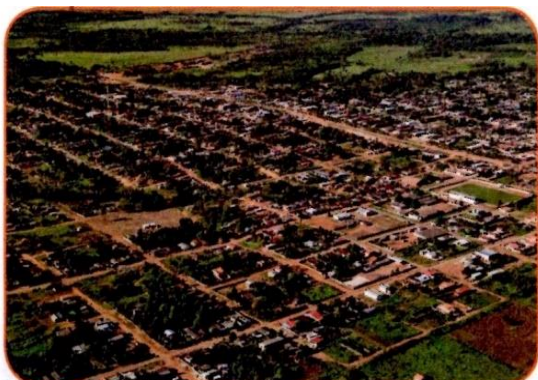
Enxurrada em bairro da cidade de São Paulo, SP (2013).



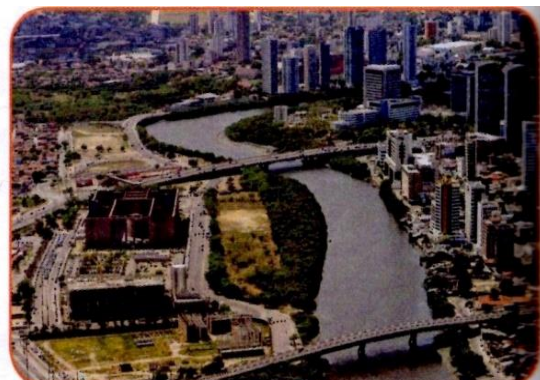
Erosão do solo no município de Piquete, SP (2014).



Deslizamento em encosta no município de Teresópolis, RJ (2011).



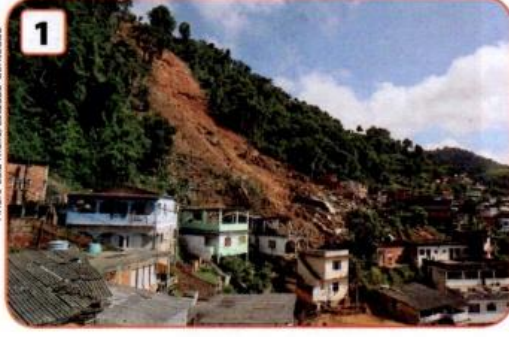
Vista do município de Nova Mamoré, RO (2014).



Vista da cidade de Recife, PE (2013).

Dando continuidade à análise, deter-nos-emos aos exercícios. Na página 105 (figura 8) existem dois exercícios dedicados à paisagem, como apresentado na figura a seguir:


Figura 8 - Exercícios propostos relativos à Paisagem



1

André Luiz Nello/Estúdio Conteúdo

Vista do local de deslizamento provocado pelas chuvas em Angra dos Reis, Rio de Janeiro (2010).



2

Ernesto Reghen/Pulsar

Respostas pessoais.

- Quais são as semelhanças e as diferenças entre as paisagens retratadas nas fotos acima? *Pode-se perceber a devastação da vegetação e pontos de erosão na foto 1, ao passo que na foto 2 percebe-se uma convivência mais harmoniosa entre o ser humano e a natureza.*
- O que você diria sobre as paisagens retratadas nas fotos, considerando a ação humana?

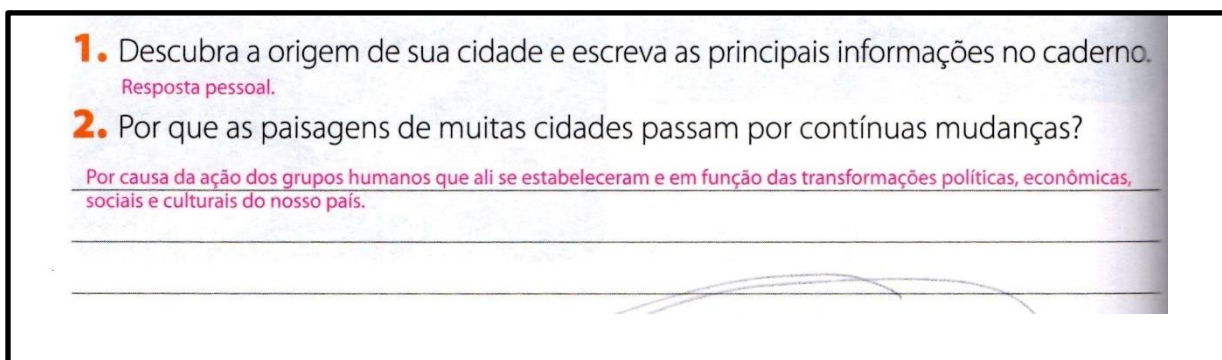
Fonte: Livro Novo Girassol p 105.

A primeira pergunta propõe ao sujeito-aluno a realização de uma leitura da paisagem, de modo que estabeleça comparações entre as imagens. Em uma leitura rápida, ambas as paisagens parecem semelhantes, alternando elementos naturais e culturais, mas a diferença substancial está no processo erosivo da foto 1. Interessante observarmos é a resposta trazida pelo livro: *“Pode-se perceber a devastação da vegetação e pontos de erosão na foto 1, ao passo que na foto 2 percebe-se uma convivência mais harmoniosa entre o ser humano e a natureza.”* (p.105). Pensamos que o direcionamento dado à análise da paisagem está equivocado, pois não enfatiza a ocupação da área e sim uma questão de ordem subjetiva. Como é possível afirmar que na foto 2 os habitantes daquelas áreas

possuem tal “harmonia” com a natureza? O que é “harmonia” com a natureza? Estas observações, em nosso entendimento, são pertinentes na medida em que esta resposta guiará o professor para a correção e devidas observações do exercício. Na segunda pergunta, o sujeito-aluno é convidado a ser autor da análise. No entanto, acreditamos que seria mais frutífero convidar o sujeito-aluno a tecer as relações das paisagens apresentadas com o seu cotidiano e a sua comunidade, partindo daí uma discussão de como são alteradas as paisagens em sua comunidade e as consequências desse processo.


Os exercícios da pagina 106 (figura 9) trabalham a constituição da paisagem sob o viés cultural, dando destaque à ação humana e as transformações da sociedade ao longo do tempo, como mostra a figura a seguir:

Figura 9- Proposta de exercício sobre Paisagem



1. Descubra a origem de sua cidade e escreva as principais informações no caderno.
Resposta pessoal.

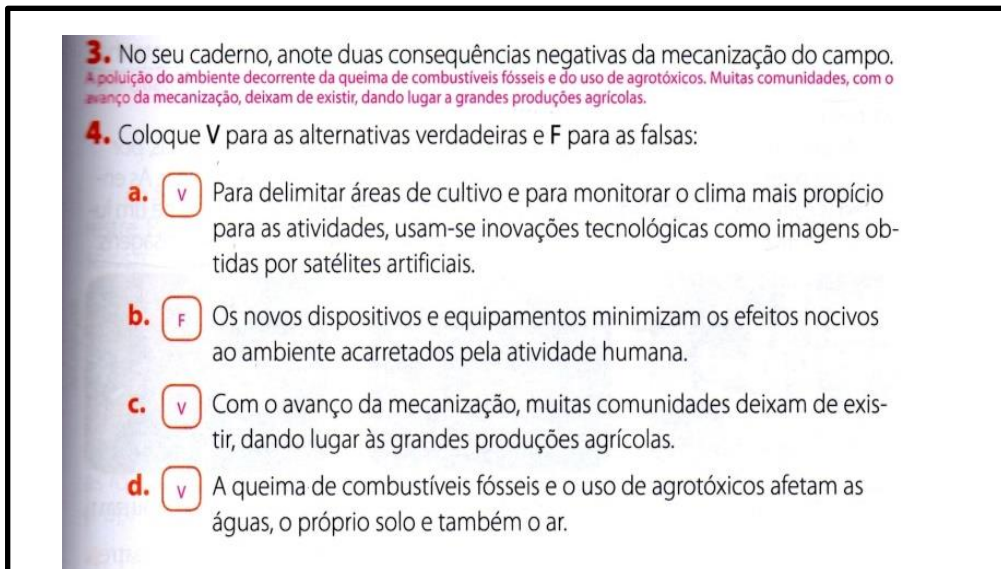
2. Por que as paisagens de muitas cidades passam por contínuas mudanças?
Por causa da ação dos grupos humanos que ali se estabeleceram e em função das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais do nosso país.



Fonte: Livro Novo Girassol p 106.

A página 107 (figura 10) traz exercícios referentes às mudanças das paisagens no campo. O questionamento 3 propõe que os sujeitos-alunos enumerem os efeitos da mecanização agrícola na constituição da paisagem. Pensamos que se tais questionamentos forem problematizados em sala de aula, poderemos ter boas discussões. No entanto, acreditamos que duas ponderações podem ser feitas: (i) devem ser abertos espaços para discutir de onde vem essa mecanização, que está envolvido nesse processo, quais os interesses e a quem beneficia; (ii) outras comunidades do campo, novamente, não estão sendo contempladas nessa proposta, o que pode acarretar em perda de significado da atividade para os estudantes.

Figura 10 – Exercícios relativos às mudanças da Paisagem



3. No seu caderno, anote duas consequências negativas da mecanização do campo.
A poluição do ambiente decorrente da queima de combustíveis fósseis e do uso de agrotóxicos. Muitas comunidades, com o avanço da mecanização, deixam de existir, dando lugar a grandes produções agrícolas.

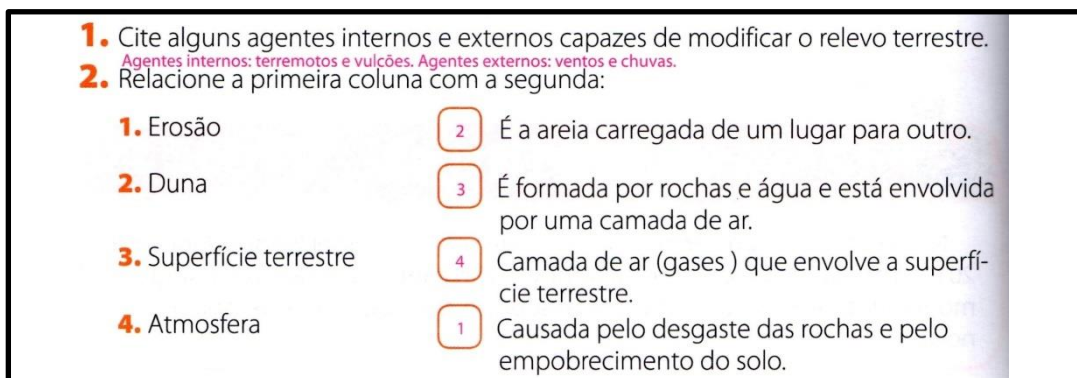
4. Coloque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas:

- a.** Para delimitar áreas de cultivo e para monitorar o clima mais propício para as atividades, usam-se inovações tecnológicas como imagens obtidas por satélites artificiais.
- b.** Os novos dispositivos e equipamentos minimizam os efeitos nocivos ao ambiente acarretados pela atividade humana.
- c.** Com o avanço da mecanização, muitas comunidades deixam de existir, dando lugar às grandes produções agrícolas.
- d.** A queima de combustíveis fósseis e o uso de agrotóxicos afetam as águas, o próprio solo e também o ar.

Fonte: Livro Novo Girassol p 107.

Quando analisamos os exercícios das páginas 108 e 112 (figuras 11 e 12), que abordam o relevo e os biomas respectivamente, observamos que estes parecem não tecer relações com a Paisagem apresentando-se de forma direta e conceitual. Pensamos que os exercícios propostos não procuram estabelecer problematizações e, tampouco, contemplar a Educação do Campo. Diante disso, não buscam romper com o ensino padronizado e homogêneo, e este fato vai de encontro com a proposta de Educação do Campo. Obviamente, a Educação do Campo não pretende superar ou desfazer de qualquer ciência, mas partir do conhecimento das comunidades para assim estabelecer relações conceituais e produzir sentido naquilo que se pretende ensinar, e neste ponto, estas atividades não cumprem, em nossa ótica, com a proposta.

Figura 11 – Exercícios da página 108



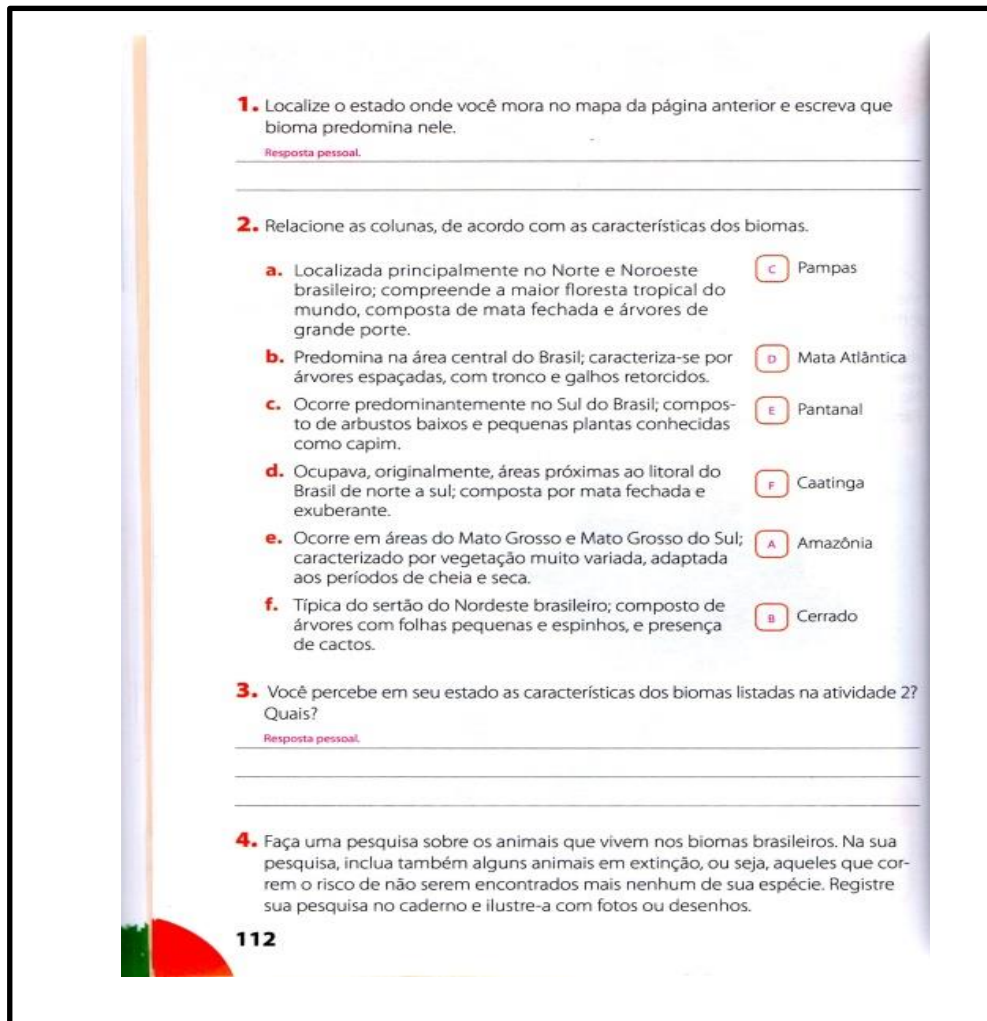
1. Cite alguns agentes internos e externos capazes de modificar o relevo terrestre.
Agentes internos: terremotos e vulcões. Agentes externos: ventos e chuvas.

2. Relacione a primeira coluna com a segunda:

1. Erosão	<input checked="" type="checkbox"/> 2	É a areia carregada de um lugar para outro.
2. Duna	<input checked="" type="checkbox"/> 3	É formada por rochas e água e está envolvida por uma camada de ar.
3. Superfície terrestre	<input checked="" type="checkbox"/> 4	Camada de ar (gases) que envolve a superfície terrestre.
4. Atmosfera	<input checked="" type="checkbox"/> 1	Causada pelo desgaste das rochas e pelo empobrecimento do solo.

Fonte: Livro Novo Girassol p 108.

Figura 12- Exercícios da página 112



1. Localize o estado onde você mora no mapa da página anterior e escreva que bioma predomina nele.

Resposta pessoal.

2. Relacione as colunas, de acordo com as características dos biomas.

a. Localizada principalmente no Norte e Noroeste brasileiro; compreende a maior floresta tropical do mundo, composta de mata fechada e árvores de grande porte.	<input type="checkbox"/> C	Pampas
b. Predomina na área central do Brasil; caracteriza-se por árvores espaçadas, com tronco e galhos retorcidos.	<input type="checkbox"/> D	Mata Atlântica
c. Ocorre predominantemente no Sul do Brasil; composto de arbustos baixos e pequenas plantas conhecidas como capim.	<input type="checkbox"/> E	Pantanal
d. Ocupava, originalmente, áreas próximas ao litoral do Brasil de norte a sul; composta por mata fechada e exuberante.	<input type="checkbox"/> F	Caatinga
e. Ocorre em áreas do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; caracterizado por vegetação muito variada, adaptada aos períodos de cheia e seca.	<input type="checkbox"/> A	Amazônia
f. Típica do sertão do Nordeste brasileiro; composto de árvores com folhas pequenas e espinhos, e presença de cactos.	<input type="checkbox"/> B	Cerrado

3. Você percebe em seu estado as características dos biomas listadas na atividade 2? Quais?

Resposta pessoal.

4. Faça uma pesquisa sobre os animais que vivem nos biomas brasileiros. Na sua pesquisa, inclua também alguns animais em extinção, ou seja, aqueles que correm o risco de não serem encontrados mais nenhum de sua espécie. Registre sua pesquisa no caderno e ilustre-a com fotos ou desenhos.

112

Fonte: Livro Novo Girassol p 112.

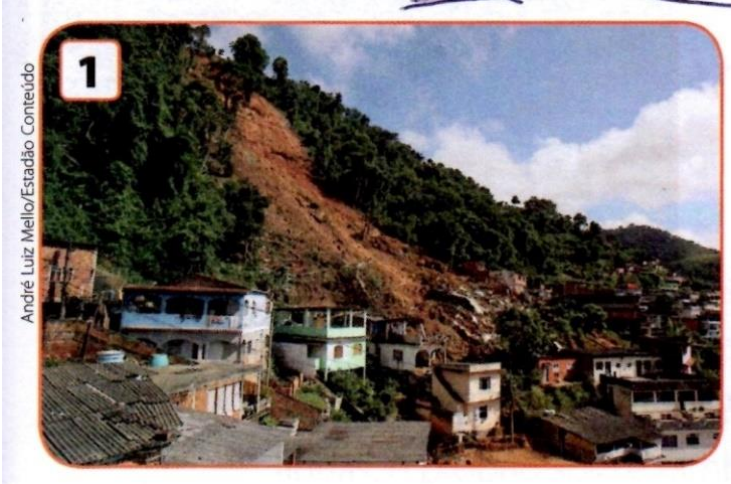
Na continuidade da análise, o conceito ao qual nos deteremos é Lugar. O título da Unidade 1 é sugestivo: Lugares e Paisagens, no entanto ao procurarmos na unidade referências a lugar elas simplesmente não existem, exceto no título e em um exercício. Não há um texto abordando o conceito de Lugar. Esse fato nos faz pensar em uma série de questões sobre o porquê este conceito está presente no título e não é abordado: (i) os autores não sabem o que significa lugar, ou que ele é uma importante categoria de análise do espaço geográfico; (ii) possuem insuficiência epistemológica para abordar o conceito; (iii) ou se acreditam que lugar e paisagem são sinônimos.

Nós, enquanto pesquisadores em ensino de Geografia, lamentamos tal fato. E os alunos também! O conceito de Lugar, julgamos, é um dos mais belos e importantes para a Educação do Campo. É este conceito que poderá explicar as

relações que os sujeitos estabelecem com o seu espaço. Dele, florescem sentimentos de pertencimento e afeição aos locais e comunidades, atua como uma espécie de amálgama entre o sujeito e o espaço, e para a Educação do Campo este é um dos pilares da proposta, pois trabalhar o sentimento de pertencimento e valorizar o lugar, reconhecer-se como sujeito de sua história e de suas práticas, dará visibilidade aos sujeitos e a consciência de seu Ser no mundo.

Não bastando a invisibilidade do conceito de Lugar, o único exercício no qual ele é utilizado parece estar empregado de forma incorreta. Observemos a figura a seguir:

Figura 13 – Exercício sobre o Lugar



André Luiz Mello/Estadão Conteúdo

1

foto, percebe-se uma convivência mais harmoniosa entre o ser humano e a natureza

● Em sua opinião, como as pessoas vivem no lugar indicado na foto 1?

Fonte: Livro Novo Girassol p 105.

Compreendemos que o sentido de Lugar empregado no exercício, está distante do que entendemos enquanto o conceito de Lugar. Pensamos que a palavra mais correta seria local e não lugar, porque local remete a espacialização, um ponto físico na superfície da Terra, ao passo que lugar incorpora sentimentos na relação espacial do sujeito. Pensamos, neste momento, que o conceito de Lugar é fundamental para o desenvolvimento da proposta educacional da Educação do Campo. Na medida em que esta visa à valorização dos saberes de uma comunidade, também podemos estender ao seu espaço, pois as populações do

campo são mais perenes em seus locais e esses possuem uma carga de ancestralidade e significados que, por vezes, são constituintes da identidade comunitária, como por exemplo, uma comunidade quilombola, a qual tem sua origem com negros escravos ou alforriados que se estabeleceram em um determinado espaço e constituem marcos de resistência para seus descendentes.

A primeira vista, as comunidades do campo possuem uma relação mais próxima à natureza e, por conseguinte sofrem diretamente com os impactos ambientais causados pela ação humana. As transformações ambientais ou transformações dos lugares tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. A psiquiatria vem trabalhando nos últimos anos com os problemas psíquicos oriundos da destruição dos lugares e da perda de sentido para essas populações/pessoas. Estudos apontam que o aumento das taxas de suicídio e depressão entre as populações que lidam diretamente com o campo está além dos problemas de ordem econômica e social, estando relacionados com os impactos nos ambientes/lugares de sujeitos e populações. Para esta condição, o psiquiatra australiano Glenn Albrecht cunhou um neologismo: “Solastalgia” que

[...] in contrast to the dislocated spatial and temporal dimensions of nostalgia, relates to a different set of circumstances. It is the pain experienced when there is recognition that the place where one resides and that one loves is under immediate assault (physical desolation). It is manifest in an attack on one's sense of place, in the erosion of the sense of belonging (identity) to a particular place and a feeling of distress (psychological desolation) about its transformation. (ALBRECHT *et al.*, 2007, p.45)⁹

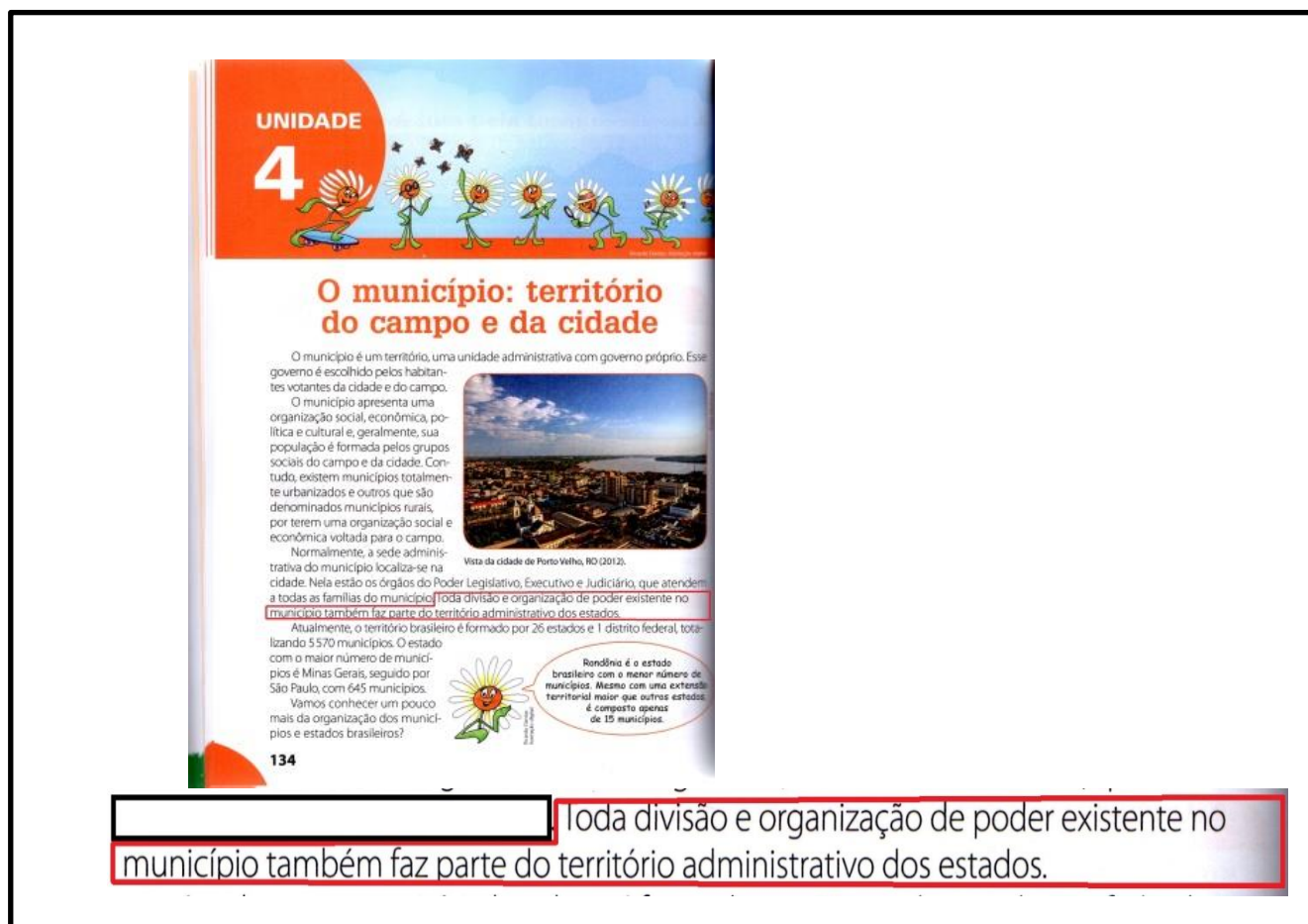
Buscamos trazer à discussão que o conceito e a importância do Lugar estão além da Geografia. Trata-se de uma condição de existência do sujeito na qual a Educação do Campo deve contemplar, e pensamos que a Geografia pode contribuir para a problematização desta. Acreditamos que a obra não cumpre com o que pensamos em relação ao conceito de Lugar na Educação do Campo, pois ao não abordá-lo deixa um vazio que talvez não vá ser preenchido.

⁹ [...] em contraste com as dimensões espaciais e temporais de nostalgia, refere-se a um conjunto diferente de circunstâncias. É a dor experimentada quando há o reconhecimento de que o lugar onde se reside e que se ama está sob ataque imediato (desolação física). Se manifesta em um ataque contra o senso de lugar, na erosão do sentido de pertença (identidade) para um lugar particular e um sentimento de angústia (desolação psicológica) sobre sua transformação. (tradução do autor)

A unidade 4 destina-se ao estudo do Território. Esta se divide em três capítulos que tratam de temáticas diferenciadas em relação ao Território: o capítulo 1 aborda o território enquanto unidade administrativa; o capítulo 2 incorpora as relações multiescalares dos territórios; e o capítulo 3 destaca o território como apropriação do espaço e traz uma noção de territórios-rede.

O capítulo 1 propõe o estudo da organização político-administrativa do Brasil. Inicia abordando o município enquanto a menor unidade federativa, explicando a divisão dos poderes e as zonas urbana e rural. Pensamos que este tipo de abordagem é positiva, pois trabalha com os alunos a noção interdependência entre os entes federativos e suas responsabilidades, o que poderá desenvolver a compreensão de que todos têm suas responsabilidades e, talvez, formar cidadão mais conscientes do que cobrar e de quem. A figura 14 exemplifica estas abordagens:

Figura 14 – Território político-administrativo.




Fonte: Livro Novo Girassol p 134.

Como referido anteriormente, as responsabilidades de cada constituinte da federação brasileira é destacada na subseção *Serviços públicos*. É interessante observar que o município recebe atenção especial às suas obrigações. Pensamos que este fato é importante para a formação cidadã, na medida em que os sujeitos-alunos tenham a compreensão de que muitos dos problemas de suas localidades podem e devem ser resolvidas pelos poder municipal. Disto poderá florescer, se for dada continuidade, a consciência do que se pode exigir de cada governante. Acreditamos ser positivo esse fato, pois em nossa experiência como educador percebemos que há o desconhecimento da população em geral em relação às obrigações de cada constituinte da sociedade. Neste sentido, pensamos que essa abordagem caminha na direção da formação de cidadãos conscientes, o que é uma das propostas da Educação do Campo e da Geografia. A figura 15 apresenta o que foi exposto.

Figura 15 – Serviços públicos

Os serviços públicos são mantidos pela administração dos municípios, estados e país, por meio de impostos e taxas arrecadados da população. Esses serviços têm o objetivo de atender às necessidades da coletividade, garantindo os direitos dos moradores. Os lugares onde esses serviços públicos são organizados devem ser bem localizados e de fácil acesso. São serviços públicos obrigatórios nos municípios e na capital do estado:

- Coleta de lixo e saneamento básico.
- Estação de tratamento de água e esgoto.
- Construção e funcionamento de creches, escolas e bibliotecas.
- Construção e funcionamento de hospitais e postos de saúde.
- Iluminação de ruas e avenidas.
- Instituição e manutenção de órgãos de segurança pública.



A educação infantil em nosso país ainda não atende a demanda em sua totalidade. Na foto,

Eduardo Aragalli/Folhapress

Fonte: Livro Novo Girassol p 137.

O capítulo 2 intitulado *Problemas globais, soluções locais* aborda, principalmente questões relativas ao meio ambiente e como as ações humanas degradam esse. O conceito de Território neste capítulo busca tecer as relações global-local e local-global, utilizando-se das questões ambientais. A obra destaca que a degradação do meio ambiente ultrapassa as fronteiras nacionais, e estes

problemas são compartilhados por todos os habitantes do planeta. A ideia trabalhada pelos autores aproxima-se do que Morin (2000, 2003b) define como a Condição Humana, na qual:

[...] a Terra não é a soma de um planeta físico, de uma biosfera e da humanidade. A Terra é a totalidade complexa físico-biológica-antropológica, onde a vida é uma emergência da história da Terra, e o homem, uma emergência da história da vida terrestre. A relação do homem com a natureza não pode ser concebida de forma reducionista, nem de forma disjuntiva. (MORIN, 2003B, p 40)

Neste sentido, as escalas de análise não podem ser fixas. Elas devem ser trabalhadas de maneira multiescalar, procurando desenvolver nos sujeitos-alunos a concepção de que as ações possuem reflexos em todo planeta, e que agindo localmente (a parte) contribuimos para o planeta (o todo), e esta contribuição retorna ao local, como mostra o excerto da página 139 : “ *Lembre-se de que problemas ambientais locais podem adquirir proporções globais e problemas globais podem ser solucionados com ações locais sustentáveis*” (FIGUEIREDO; MIRANDA, 2014).

No capítulo 3, denominado *Desigualdades sociais no campo e nas cidades*, os autores destacam que as condições técnicas e econômicas produzem territórios distintos, e “[...] o território como um todo se torna um dado dessa harmonia forçada entre lugares e agentes neles instalados, em função de uma inteligência maior, situada nos centros motores da informação.” (SANTOS, 2006, p.154). Estes agentes que interferem nos territórios, e o campo, por meio das empresas globais alimentícias, sofre diretamente esse impacto, sendo afetadas as comunidades camponesas tradicionais. Este é um dos pontos que fizeram emergir o movimento da Educação do Campo como uma força contra hegemônica ao avanço dos interesses capitalistas no campo. O capítulo ainda contempla a incorporação de novas tecnologias no campo, como a internet e o GPS (*global position system*), que na visão dos autores trouxe modificações sociais, tanto no cotidiano da vida como no trabalho, e ainda, ampliou a integração entre a cidade e o campo. Ainda que pese a integração campo – cidade e a presença de novas tecnologias no campo, estes não ocorrem de forma homogênea. Alguns locais possuirão maior densidade técnica e integração ao mercado internacional, o que proporcionará a formação de redes, territórios-rede, que na visão de Santos (2006) é dado pelas diferentes temporalidades nos locais.

Para nós, os textos do capítulo destinado ao território possuem boa abrangência conceitual, e a abordagem aproxima-se do que propõe a Educação do Campo, na medida em que contempla o local (município) tecendo relações com outras escalas (nacional, global), instiga a consciência cidadã, busca desenvolver consciência ecológica e valoriza a diversidade técnica na produção do espaço.

No que se refere às fotografias (figura 16), o capítulo em questão não apresenta, em nosso entendimento, expressivas contribuições. De modo geral elas representam espaços genericamente conceituais, ou seja, poderiam ser aplicadas a outros conceitos. Compreendemos que representar o conceito de território na forma de fotografias é desafiador, pois um dos elementos fundamentais do território é imaterial: o poder. Neste sentido, o conceito poderia ser ilustrado na forma de desenhos, mapas ou esquemas, o que não ocorre. Pensamos que a obra deixa a desejar em relação às imagens referentes ao território.

Figura 16 – Conjunto de fotografias da Unidade 4



Fonte: Livro Novo Girassol p 134, 135, 137 e 139.

Os exercícios propostos na unidade 4 alternam-se entre perguntas diretas, que privilegiam a memorização, e outras mais contextualizadas. Na figura 17, podemos observar as perguntas referentes ao capítulo 1. As perguntas 1, 2, 3 e 4 são estritamente de memorização e, para nós, não contextualizadas. Compreendemos provisoriamente, que são questionamentos que não buscam desenvolver os processos cognitivos propostos por Piaget (1986, 1993), nos quais a criança deve ser desafiada, instigada, desequilibrada. Neste modelo de questões, não compreendemos como o território pode ser trabalhado, salvo a memorização dos estados e regiões brasileiras. A questão número 5 possui um ponto interessante, nela o sujeito-aluno poderá compreender a relação multiescalar entre os diferentes entes federativos, e a localização destes na regionalização do espaço brasileiro.

Figura 17 - Exercícios sobre Território

1. Qual é a extensão territorial do Brasil?
8 515 767 km².

2. Como o território brasileiro é dividido politicamente?
Em 27 unidades federativas: 26 estados e 1 Distrito Federal.

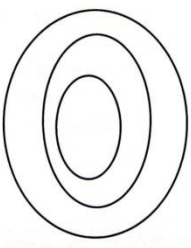
3. Segundo o IBGE, quais são as regiões geográficas brasileiras?
Região Norte, região Nordeste, região Centro-Oeste, região Sul e região Sudeste.


4. Coloque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas.


- (V) O processo histórico de separação administrativa de territórios resultou nas unidades federativas.
- (F) O Brasil conta com 26 unidades federativas, sendo 26 estados e um Distrito Federal, onde está a sede do governo federal.
- (F) Em razão da localização e das relações histórico-culturais, os estados não se agrupam em regiões.
- (F) As diferenças socioeconômicas entre os estados e regiões marcam positivamente a vida de muitas famílias, principalmente as que moram no campo.
- (V) Em alguns estados brasileiros, ainda existem municípios nos quais a população do campo vive desprovida de água tratada e de energia elétrica.

5. Pinte os círculos como se pede. Depois, complete.

a. Pinte de vermelho o primeiro círculo, o maior.
b. Pinte de azul o segundo círculo.
c. Pinte de amarelo o terceiro círculo, o menor.

 Nome do seu município: _____

 Nome do estado onde se localiza o seu município: _____

 Nome da região geográfica onde se localiza o seu estado: _____

Fonte: Livro Novo Girassol p 136.

Contudo, os exercícios 6, 7 e 8 que abordam as unidades federativas e os serviços públicos, convidam o sujeito-aluno a ser autor ou protagonista do processo educativo. Na figura 18, o exercício 6 solicita que o sujeito-aluno realize uma pesquisa, na qual deve levantar dados de atividades econômicas existentes em seu estado. Acreditamos que poderia haver uma sequência na qual essas atividades fossem problematizadas, chamando o sujeito-aluno a pensar, com uma pergunta do tipo: Entreviste seus vizinhos e parentes, e procure descobrir quais são as vantagens e desvantagens dessas atividades para a comunidade. As questões 7 e 8, provocam o sujeito-aluno a expressar o que pensa, pois as expressões “...você considera muito importante...” e “...você escolheu...”, julgamos que são sentenças que valorizam o conhecimento do sujeito e as escolhas dele.

Figura 18- Conjunto de exercícios das páginas 137 e 138

6. Procure saber mais sobre a unidade federativa da qual seu município faz parte. Escreva a seguir o que você descobriu:

Nome da unidade federativa: Resposta pessoal. _____

Número de municípios	População	Produção agropecuária	Produção industrial

7. Escolha dois serviços públicos que você considera muito importantes para a sua comunidade e represente-os por meio de desenhos.

Serviço público	Serviço público

8. Por que você escolheu esses serviços públicos para representar?

Resposta pessoal.

Fonte: Livro Novo Girassol p 137 e 138.

Pensamos neste momento, que os exercícios propostos atendem parcialmente o que pensamos enquanto território. Não consideramos, de maneira

geral, as atividades convidativas à reflexão e a problematização da realidade das populações do campo.

Ao analisarmos globalmente o livro *Novo Girassol - Saberes e fazeres do campo*, pensamos que a obra deixa a desejar tanto na consistência dos conceitos Lugar, Paisagem e Território, como na abordagem voltada à Educação do Campo. Salvo alguns textos e exercícios que julgamos pertinentes, noutros pontos o livro é falho, destacadamente em relação ao conceito de Lugar, o qual é mencionado no título, mas omitido no conteúdo. A obra enfatiza as populações do campo ligadas à agricultura e pecuária, deixando obscurecidas outras comunidades do campo, como os quilombolas e ribeirinhos. Este fato possui importância, pois estas populações também serão atendidas pela obra, sobretudo que estes representam um significativo contingente populacional nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

O segundo livro que analisamos, chamado de *Coleção Campo Aberto*, também é destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental. A obra contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História, em uma proposta de não separar as disciplinas, mas trabalha-las de forma integrada, o que o difere da primeira obra analisada.

A obra está dividida em 9 capítulos, nos quais as temáticas são propostas e abordadas pelos componentes curriculares do livro de maneira integrada. Este fato impôs desafios ao objetivo, pois ao buscamos os conceitos Lugar, Paisagem e Território de maneira fragmentada não os encontramos. Na realidade, estes conceitos são pouco trabalhados pela obra. Esta prioriza outros conteúdos da disciplina de Geografia.

Dentre os conteúdos abordados pelo livro, podemos destacar a ênfase dada aos estudos de cartografia. Embora não seja o objetivo, saudamos essa abordagem. A alfabetização cartográfica, em nossa ótica, é necessária ao estudo e leitura dos mapas que são instrumentos inerentes à Geografia.

Dos conceitos da Geografia que nos propomos a analisar, o que se destaca é o conceito de Paisagem. Este é abordado com ênfase nas mudanças da paisagem do campo com o advento da mecanização agrícola, e as conseqüentes alterações que a incorporação dessas novas técnicas traz, como apresentado na figura 19.

Figura 19- Conjunto de imagens e exercícios das páginas 61, 62 e 63

Imagem 1



Arado manual. Tabira (PE), 2010.

Imagem 2



Arado mecanizado em Santa Rita (TO), 2013.

Imagem 3



Colheita manual de tomate. Potirendaba (SP), 2011.

Imagem 4



Colheita mecanizada de cana-de-açúcar. Matias Cardoso (MG), 2011.

4. Em sua opinião, que transformações o uso de máquinas gera na paisagem rural?

Espera-se que os alunos citem que o uso de técnicas modernas altera as paisagens com maior rapidez e intensidade que as técnicas tradicionais.

5. Além das técnicas agrícolas presentes nas imagens, que outros elementos caracterizam a paisagem rural?

Espera-se que os alunos citem os elementos naturais das paisagens como solo, vegetação com frutos, etc.

6. No lugar onde você vive, que técnicas agrícolas são normalmente utilizadas na produção?

Resposta pessoal.

TÉCNICAS AGRÍCOLAS

Quando os grupos sociais começaram a criar animais e a plantar, utilizavam técnicas simples e instrumentos rudimentares. O arado manual é utilizado para remover a terra e plantar sementes há mais de 2 mil anos.

Com o passar do tempo, os grupos sociais foram descobrindo novas técnicas para aperfeiçoar o trabalho e aumentar a produção no campo. Com a utilização de ferramentas na agricultura, o ser humano passou a obter melhores colheitas.

4. Em sua opinião, que transformações o uso de máquinas gera na paisagem rural?

5. Além das técnicas agrícolas presentes nas imagens, que outros elementos caracterizam a paisagem rural?

Fonte: Coleção Campo Aberto p 61, 62 e 63.

Nesta proposta, pensamos que o sujeito-aluno é convidado a pensar o seu espaço e o trabalho ali realizado. A compreensão de que a Paisagem se constitui de maneira processual pode ser abordada, pois lança sobre os sujeitos do campo a potencialidade de transformar a paisagem por meio do trabalho. Noutra exercício, o conceito de Lugar e Paisagem é abordado de forma integrada. Nas páginas 134 e 135, são apresentadas três imagens com paisagens distintas. Os autores convidam os sujeitos-alunos a refletirem se somente a paisagem é que os diferencia, e finalizam pontuando que o modo de vida dos sujeitos afeta as relações estabelecidas entre esses e o espaço que habitam.

Figura 20 – Conjunto de imagens e exercícios das páginas 134 e 135

Panambi (RS), 2011.

Carreio da Várzea (AM), 2009.

Macaúbas (BA), 2014.

RODA DE CONVERSA

Olhando as imagens, vemos três paisagens bem diferentes. Mas será que é só essa a diferença? Converse com seus colegas: haverá diferenças entre os lugares.

- No jeito de ser das pessoas?
- Nas festas comemoradas?
- Na comida típica do lugar?
- Nas histórias, lendas e poemas?
- No modo de falar?
- Na arte ali produzida?

Pois bem, é o jeito de cada lugar e dos seus habitantes que torna cada comunidade um lugar especial, único!

E a sua comunidade ou cidade, o que tem de especial e diferente em relação a outras? Neste capítulo, vamos pensar a respeito e descobrir.

135

Pois bem, é o jeito de cada lugar e dos seus habitantes que torna cada comunidade um lugar especial, único!

Fonte: Coleção Campo Aberto 134 e 135.

A obra de modo geral não apresenta o que nos propomos a analisar. A ausência que percebemos nos trouxe alguns questionamentos que a

superficialidade não pode nos auxiliar. O que pretendiam os autores ao silenciar os conceitos por nós elencados? A proposta de uma base curricular nacional comum poderia dar uma unicidade ao que se pretende trabalhar em Geografia nos quintos anos do ensino fundamental? Pensamos que estas ausências são significativas, e a tentativa de compreendê-las, mesmo que provisoriamente, poderia ser objeto de um trabalho futuro.

No entanto, podemos observar que a obra tenta tecer relações entre os componentes curriculares, e em boa medida o faz. Na apresentação, os autores afirmam que “[...] o ato de aprender está relacionado com o mundo vivido, é preciso nos ajudar a compreender, interpretar e transformar o mundo em que vivemos” (MENDONÇA *et al.*, 2014), esta afirmação vai ao encontro do pensamento de Morin (2015) quando propõe que hoje o ensino está descolado do viver, e que deveríamos trabalhar para o ensino do viver, compreendendo *nós* enquanto civilização e parte integrante de outro sistema: o planeta Terra. A unicidade como a obra trata os temas é vista por nós como positiva, pois desafia o pensamento simplificador e a fragmentação do conhecimento, tentando estabelecer conexões entre os saberes, aproximando-se do desenvolvimento de um pensamento complexo.

As duas obras analisadas são distintas entre si, tanto em relação aos conteúdos quanto na proposta metodológica. De um lado temos um livro que apresenta os conteúdos de forma segmentada, tradicional, o que a primeira vista pode parecer mais familiar ao professor adotante. No entanto, julgamos que os conceitos carecem de uma abordagem conceitual mais consistente.

Nesta perspectiva, os livros didáticos poderiam evidenciar outras populações camponesas que não os agricultores, pois a obra também deve ser dedicada a estes grupos. Na obra *Coleção Campo Aberto*, mesmo não apresentando os conceitos com os quais nos propomos a trabalhar nessa pesquisa, a tessitura dos componentes curriculares foi uma boa surpresa para nós, pois existem muitos discursos acerca da integração das disciplinas. Julgamos que a obra caminha na direção de integrar os componentes curriculares.

Quando analisamos as propostas do livro, percebemos que ali tem Geografia, mas pinça-la, separá-la, decanta-la não é tarefa fácil. Disto podemos compreender que a costura realizada pelos autores foi significativa. Diante do que foi exposto,

alguns questionamentos começaram a povoar nosso pensamento: por que um número tão reduzido de obras aprovadas no PNLD –Campo 2016? Seria em virtude da incipiência da proposta pedagógica da Educação do Campo? Ou a proposta da Base Curricular Nacional Comum promoveu uma insegurança quanto à produção de livros didáticos? São algumas questões que julgamos pertinentes neste momento, e que poderão vir a ser objeto de pesquisa no futuro.

8. AQUELES QUE CULTIVAM: ENTREVISTAS

Neste capítulo trabalharemos com aqueles que cultivam as mentes de dos educandos: os professores. Referimo-nos a eles como cultivadores, pois pensamos que a tarefa dos professores é a de plantar uma ideia. Tal como uma planta, essa ideia se desenvolverá, será afetada por fatores externos que influenciarão no seu desenvolver; aquilo que é interno do sujeito, como a sua personalidade, é como o código genético de uma planta. Enfim, o zelo e o cuidado dispensado (também) pelos professores, podem ser determinantes na maneira como esse aluno se desenvolverá.

Como parte da caminhada investigativa, temos como um dos objetivos específicos identificar qual é a compreensão que os professores possuem da Geografia na Educação do Campo. Com isso, procuramos identificar qual o domínio que estes professores possuem dos conceitos geográficos Lugar, Paisagem e Território; e se há por parte desses uma proposta diferenciada para a Educação do Campo. Sendo a pesquisa uma Pesquisa Qualitativa, não procuramos quantificar os resultados, mas sim, interpretar as respostas para que possamos mapear o que estes professores compreendem dos conceitos geográficos. As entrevistas foram realizadas com 10 professores que atuam em escolas do campo, de 6 municípios diferentes no estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, buscamos traçar um breve perfil deste professor que atua em escolas do campo. Como primeiro questionamento, procuramos saber o tempo que cada professor leciona, tanto em escolas do campo como em escolas na cidade. A maioria dos professores possui uma longa caminhada na docência, sendo que cinco professores possuem mais de vinte anos de profissão, dois possuem mais de dez anos e três possuem menos de dez anos. Com relação à atuação no campo e na cidade, seis professores trabalharam exclusivamente no campo e quatro já lecionaram na cidade. Para tornar mais visíveis essas informações, os quadros 2 e 3 a seguir sintetizam o que foi apresentado:

Quadro 3 – Há quanto tempo leciona?

Anos	Número de professores
Mais de 20 anos	5
Mais de 10 anos	2
Menos de 10 anos	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Atuou em escolas do campo e escolas da cidade

Somente em escolas do campo	6
Em escolas do campo e da cidade.	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do exposto, temos um grupo de professores com uma longa caminhada profissional e que possuem uma considerável experiência em educação nas áreas rurais. Pensamos que este grupo pode dar subsídios à análise, pois estão inseridos em um dos pontos da pesquisa, a Educação do Campo. A entrevista é composta de nove perguntas. A primeira pergunta está relacionada ao tempo de atuação no magistério, o que anteriormente já foi exposto; as perguntas de número 2, 3, 4 e 5, referem-se aos conceitos da Geografia; e as perguntas 6, 7, 8 e 9, buscam identificar como é abordada a Geografia na Educação do Campo.

A pergunta de número 2 questiona o que é Geografia para esses professores. Identificamos que as respostas convergem para dois grupos. O primeiro grupo concebe a Geografia como uma ciência que aborda elementos físicos e humanos e as relações estabelecidas entre os seres humanos e a Terra, como exemplos de respostas temos: *“É uma ciência que estuda a superfície terrestre e suas características: fenômenos climáticos e ação do ser humano no meio ambiente.”*; *“Tenho concebido como sendo a ciência que estuda a Terra, sua superfície, o movimento humano nesta superfície, os fenômenos naturais.”* O segundo grupo, caminha na direção de privilegiar os aspectos naturais e físicos, como exemplo de

respostas temos: *“É o estudo da terra, e suas características.”*; *“Geografia é o estudo e valorização dos diversos lugares do nosso mundo.”*; *“Estudo, ou seja, a ciência que estuda os fenômenos da natureza e as superfícies terrestres.”* Diante das respostas, evidencia-se que alguns professores ainda concebem a Geografia como uma disciplina enciclopédica, que tem como preocupação descrever os elementos. Esta concepção está muito próxima do que se define como Geografia Tradicional, a qual está fundada na descrição, principalmente de elementos naturais.

Acreditamos que temos um grupo que possui uma compreensão da Geografia muito próxima do que concebemos, e outro grupo que possui uma visão empírica de paisagem. Isto nos remete a uma questão: estariam estes professores, já distantes de sua formação inicial, reproduzindo o que se compreendia enquanto Geografia no momento de sua formação? Ou ainda, uma formação continuada que abrangesse a Geografia poderia amenizar tal distorção? Estas são algumas questões que apareceram durante a caminhada investigativa, mas que não estão contempladas enquanto objetivos. São apenas apontamentos que poderemos trabalhar em outro momento.

No questionamento referente ao Lugar, observamos que quatro professores possuem, o que julgamos, uma boa compreensão do que é conceito de Lugar. Estes, em suas respostas, fazem referência à relação sujeito-espaço, a apropriação e o sentido de pertencimento que envolve este conceito. Temos como exemplos, respostas como: *“É uma porção do espaço qualquer, percebida e definida pelo ser humano através dos seus sentidos.”*; *“Diz respeito a sua compreensão como espaço de vivência onde estão inseridos suas necessidades existenciais, suas interações com os objetos e pessoas, suas histórias de vida.”* Já o restante dos entrevistados (6) remete o conceito de Lugar a um ponto específico do espaço, uma espécie de referência à localização, como demonstram os exemplo a seguir: *“Lugar é qualquer espaço físico, seja ele pequeno ou a nível de mundo.”*; *“É uma localização definida por determinados elementos”*. Ainda que uma fração destes professores possa certa clareza conceitual quanto a Lugar, a maioria remete a questões físicas, o que evidencia, em nosso ponto de vista, uma deficiência conceitual neste conceito tão caro à Geografia.

Referente ao conceito de Território, pensamos que os entrevistados tem a compreensão parcial do conceito. A grande maioria (nove entrevistados) apontou o território como sendo um espaço demarcado, delimitado. A noção de poder sobre o espaço é o que direciona as respostas. Contudo, questões mais complexas como multiterritorialidade e territórios-rede não são mencionados, indicando que, talvez, uma atualização conceitual seja necessária.

A pergunta referente à Paisagem solicitou que os entrevistados marcassem algumas definições de paisagens propostas por nós, e explicassem o porquê da opção. As definições propostas caminham no sentido de orientar para uma concepção teórica de Paisagem embasada no pensamento de alguns autores, como mostrado a seguir:

1- A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão (SANTOS, 2006).

2- A paisagem não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social (DARDEL, 2011).

3- A paisagem é uma representação cultural das ações humanas (BERQUE, 1998).

4- A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Com esta pergunta procuramos identificar se os professores possuem alguma inclinação teórica para o conceito de Paisagem. Cabe ressaltar que eles poderiam marcar mais de uma opção, se assim desejassem. Então, dentre os dez entrevistados obtivemos as seguintes respostas: a opção número 2 foi marcada três vezes, a opção 1 foi marcada quatro vezes, a opção 3 foi apontada por cinco entrevistados e a opção 4 foi aquela que mais menções recebeu, sendo apontada por seis professores. O quadro a seguir resume o que foi apresentado:

Quadro 5 – Para você, quais as definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem?

Opção	Nº de vezes que foi assinalada.
1	4
2	3
3	5
4	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

A opção que pensamos fazer referência ao que comumente se define como paisagem, as belezas naturais, foi aquela que mais recebeu marcações. Diante disso, uma constatação é iminente: os professores entrevistados não possuem a clareza do que é paisagem para a Geografia. Esta é única opção que não possui embasamento teórico e foi proposta por nós para verificar justamente o que está sendo evidenciado: a falta de clareza teórica. As justificativas são variadas, mas traremos dois exemplos para ilustrar: “*A paisagem é a representação da natureza de um determinado lugar.*”; “[...] *Paisagem é melhor, deveria ser natural, criada por Deus. Entretanto, a mão humana já passou por quase todos os espaços terrestres e siderais...*”. Julgamos que a maioria dos professores entrevistados não possui clareza do que é o conceito de Paisagem para a Geografia. Qualquer uma das outras três questões seriam válidas, pois estão embasadas em diferentes correntes do pensamento geográfico.

Com o que apresentamos até o momento, identificamos provisoriamente que o domínio destes professores, que atuam em escolas do campo, sobre os conceitos geográficos necessita de algumas atualizações. Em suma, pensamos que existem lacunas teóricas sobre os conceitos apresentados. O que se verifica são diferentes posturas e visões que, muitas vezes, caminham na direção do que podemos chamar de senso comum, ou seja, o saber construído por uma maioria que não é especialista no que está sendo tratado:

[...] Quanto ao ensino de Geografia na escola do campo percebe-se a necessidade de uma formação continuada, pois essa proporciona um maior embasamento para que seja possível uma

construção de conhecimento tanto para o professor em formação quanto para o aluno. (TESSMANN, DUARTE, DIAS, 2015, p. 127)

. Pensamos que deva ser dada atenção a essa questão, pois em algum ponto a formação inicial pode estar deixando a desejar no que diz respeito à Geografia. Acreditamos que a formação continuada pode ser um instrumento eficiente para corrigirmos tais distorções.

Como indicamos anteriormente, o segundo grupo de perguntas pretende identificar como a Geografia está sendo trabalhada no contexto da Educação do Campo. Para tanto, questionamos aos professores se existe diferença entre trabalhar no campo e na cidade.

Com relação a possível diferença entre atuar na cidade e no campo, somente um entrevistado respondeu que não havia diferença. Sua justificativa está baseada na ideia de que todos devem ser tratados da mesma forma. Ora, pensamos neste momento que um ensino diferenciado não é segregação, é inclusão. Os contextos e vivências são diferenciados, a assunção de si como ser participante de um grupo ou de uma identidade cultural é fundamental na formação de um sujeito, pois conhecendo a SUA realidade, poderá transformá-la com autonomia e criticidade.

É neste sentido que se direcionam as falas dos outros entrevistados. A principal diferença apontada consiste em diferentes contextos nos quais as comunidades estão inseridas. Nas falas dos professores, surgem apontamentos no sentido da valorização, por parte dos pais e alunos, da atividade docente. É perceptível em muitos casos que há uma relação mais estreita entre alunos x professores x comunidade, como sugere o relato de uma professora do município de Sapiranga-RS, que dos seus 31 anos de docência está a 2 anos em escolas do campo: *“Como professora, somos mais valorizadas e respeitadas no meio rural, onde as famílias são mais participativas do contexto escolar e os jovens ainda respeitam os pais e querem, realmente, estudar”*. Outro apontamento frequente são as práticas sociais, o modo de vida, o *habitus*¹⁰ dos sujeitos que vivem no campo. A tarefa de auxiliar a família nas atividades rurais permeia o cotidiano dos alunos. Segundo os entrevistados, este fato reflete positivamente na sala de aula, pois os alunos teriam maior comprometimento com as atividades.

¹⁰ SETTON, 2002

No entanto, merece destaque o espaço. As relações espaciais e a paisagem são constantemente referidas como grandes diferenciais. Pensamos que as relações espaciais construídas pelos sujeitos são diferentes. As noções de distância, o que é perto ou longe se altera, dada a distribuição espacial dos objetos. No que se refere à paisagem, as cores, os sons, os cheiros, as formas, tudo é diferente entre um aluno que vive no campo e na cidade.

Ainda, surgem como apontamentos as brincadeiras e a forma de aquisição de alimentos. As brincadeiras no campo são mais ao ar livre, como pescaria, subir em árvore, etc. Os alimentos são produzidos localmente ou em uma horta própria, a merenda é fornecida por vizinhos, o que em nosso entendimento, estreita os laços comunitários.

Compreendemos, neste momento, que a escola do campo é diferente daquela localizada no meio urbano, pois os sujeitos que dela participam possuem relações e modo de vida distintos. De forma nenhuma pretendemos ser deterministas, mas o espaço no qual aquela comunidade escolar está inserida determina algumas práticas ali reproduzidas.

Na pergunta de número 7, questionamos os professores sobre a utilização da geografia local nas aulas e quais os elementos eram utilizados. A totalidade dos entrevistados afirmou que a geografia local permeia as práticas pedagógicas. A observação da paisagem local foi recorrente nas respostas, indicando que este conceito é muito utilizado nas aulas de Geografia no campo. Com isso, evidencia-se a importância do conceito de Paisagem na Educação do Campo. No entanto, deve-se pontuar “como” esta categoria de análise está sendo trabalhada, haja vista que para os entrevistados não há clareza teórica acerca do conceito. Ainda, o mapeamento e o relevo local são apontados como elementos utilizados nas aulas, assim como a cultura local e a história da comunidade. Este fato vai ao encontro do que propõe a Educação do Campo: partir do seu lugar para ler o mundo e valorizar os saberes e a cultura local.

Trabalhos de campo e observação. Esses dois instrumentos foram os mais apontados quando questionamos como abordar o estudo da Paisagem no campo e na cidade (pergunta 8). Pensamos que os trabalhos de campo são importantes, pois

tem a capacidade de mostrar aos alunos que o currículo está, também, fora da sala de aula. Os trabalhos de campo, que muitos entrevistados denominam de trilhas, aliam-se à observação da paisagem para o desenvolvimento das atividades. A observação da paisagem em si não consiste em um instrumento pedagógico, mas um nível de análise. Ao passo que a leitura da paisagem pode ser considerada um instrumento, pois essa deve seguir um método de análise como propõe Verdum (2012). Cabe ressaltar que as imagens foram mencionadas como relevantes para o estudo da Paisagem. Pensamos ser interessante, pontuar que um entrevistado referiu que a conversa com “*pessoas mais velhas*”, ou seja, com os moradores mais antigos e “*imagens antigas e atuais...*” seria uma forma de abordar o estudo de Paisagem. Pensamos neste momento, que a oralidade é um instrumento interessante para se trabalhar Paisagem. Na medida em que evoca a subjetividade da paisagem, a construção individual da relação sujeito-espaço e associada a imagens do passado e do presente, podem proporcionar ao sujeito-aluno a comparação entre o que ele percebe e o que o outro percebe, desenvolvendo nele a noção de que a paisagem está além do visível, é também construção subjetiva.

A pergunta de número 9 propõe aos entrevistados o seguinte: “Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos”. O objetivo com esse questionamento é compreender se estes professores trilhariam caminhos metodológicos diferenciados para o ensino no campo e na cidade. A maioria dos entrevistados optou pela linearidade da produção, ou seja, partindo da produção do leite para os seus derivados industrializados. As respostas que se diferenciaram, apontam no sentido de que para os alunos da cidade seria necessário um aprofundamento maior, na suposição de que eles não estão habituados com a produção leiteira. Um dos entrevistados pontuou que utilizaria caminhos inversos para esse trabalho hipotético. No campo, devido à presença dos animais no cotidiano, partiria da produção do leite até finalizar com seus derivados na indústria; já na cidade, o trabalho começaria pelos derivados industrializados, percorrendo o caminho inverso até a produção leiteira. Pensamos que esta abordagem é a que mais sentido teria para os alunos, tanto no campo como na cidade, visto que muitas crianças de grandes centros urbanos nunca viram um gado leiteiro ou o processo de ordenha.

Frente ao que foi trabalhado até o momento, pensamos que a carência conceitual em relação ao conceito de Lugar, Paisagem e Território pode comprometer o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conceitos junto à Educação do Campo. Excetuando-se algumas respostas pontuais, os professores entrevistados apresentam, neste momento, algumas distorções conceituais, o que aparece, por exemplo, quando tratamos do conceito de Paisagem. Não obstante, em sua maioria são profissionais abnegados, que frente à carência de recursos fazem aquilo que está ao seu alcance. Contudo, não pensamos que estes devam tornar-se “pseudo-geógrafos”, e também não é o que pretendemos. Mas cabe pontuar que estes professores são aqueles que iniciarão os estudos em Geografia com os alunos desde os primeiros anos do ensino fundamental, portanto, devem possuir um bom domínio teórico, a exemplo de Língua Portuguesa e Matemática.

Por isso, nos questionamos se uma formação continuada ou um aprimoramento em Geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental seria benéfico no desenvolvimento da alfabetização espacial dos alunos? Ainda, podemos pensar se muitas das deficiências que a maioria dos alunos apresentam em Geografia advêm dessa etapa do ensino? Julgamos que tais questionamentos são pertinentes, pois nossa experiência docente indica que em algum ponto da etapa de ensino anterior há uma lacuna, o que poderia vir a se tornar um trabalho futuro.

No capítulo seguinte, temos a intenção de tecer as possíveis relações entre o que apresentamos até o momento. Nele tentaremos aproximar os pontos em comum do que analisamos, sem fechar as portas a outras possibilidades de leitura.

9. O QUE COLHEMOS

Quando nos propusemos a iniciar essa caminhada investigativa, tínhamos, até certo ponto, consciência das dificuldades que enfrentaríamos pelo caminho. Ao abordarmos um tema relativamente recente, como a Educação do Campo, a bibliografia é difusa. Consideramos que existem marcos na construção teórica da proposta, mas por estar em construção, não há consenso sobre abordagens e didáticas para o campo. Sobretudo, as pesquisas que buscam relacionar Educação do Campo com a Geografia ainda são escassas. Foi com a intenção de entender, mesmo que provisoriamente, os possíveis diálogos que a Geografia pode ter com a Educação do Campo é que nos propusemos a realizar esta plantação.

Pensamos que nesta caminhada, após apresentarmos as informações levantadas, chegamos ao ponto de tecer as possíveis relações entre o que foi pesquisado. É com este espírito que trabalharemos o terceiro objetivo, que é o de analisar se os conceitos Lugar, Território e Paisagem podem, ou não, serem abordados sob uma proposta diferenciada para a Educação do Campo. Este último objetivo foi pensado como uma espécie de fechamento, mesmo que parcial, de nossa reflexão. Nele buscaremos tecer as relações entre o que propõe a Educação do Campo, os conceitos por nós elegidos, o que está sendo produzido em termos de materiais didáticos para a Educação do Campo e o que pensam os professores que atuam nas escolas do campo. Este objetivo/fechamento é uma espécie de exercício epistemológico em Geografia.

Um ponto que permeou a pesquisa foi a dicotomia entre o campo e a cidade. Estes dois sub-espacos, constituintes do tecido que é o espaco geográfico, apresentam singularidades e complementariedades: são terrenos para cultivos diversos. As diferenças apontadas pelos professores, como as brincadeiras, a relação tempo e espaco e a paisagem, evidenciam que o ensino no campo pode ser diferente do ensino na cidade. Contudo, não pudemos observar essa diferenciação na abordagem dos livros didáticos, com a ressalva de que existem apenas duas obras destinadas à Educação do Campo. Pensamos que há um descompasso entre o que efetivamente ocorre nas escolas do campo com o que lhes é ofertado em

termos de livros didáticos. De modo geral, as obras não contemplam uma efetiva aproximação entre os conceitos da Geografia e a realidade rural, visto que uma apresenta uma base teórica inconsistente, e o outro não aborda ou superficialmente aborda os conceitos por nós selecionados.

Um elemento que reforçamos na pesquisa, consiste na importância do conceito de Lugar para a Educação do Campo. Tendo em vista o referencial teórico e as premissas da Educação do Campo, torna-se evidente que o conceito de Lugar é uma importante ferramenta para a valorização dos sujeitos enquanto portadores de saberes e práticas, fato que se constitui como um dos pilares da referida proposta educacional. Pensamos que o conceito de Lugar estando presente no ensino de Geografia em áreas rurais, poderia auxiliar na identidade de comunidades quilombolas e ribeirinhas, por exemplo, que hoje estão eclipsadas por um ensino urbano e homogêneo, reforçando e valorizando os saberes e a cultura do lugar.

Neste sentido, é, também, através do conceito de Lugar que podemos trabalhar a valorização do local e o sentimento de pertencimento. Na pesquisa, a ideia de comunidade aparece nas falas dos professores. O sentimento de comunidade e os laços estabelecidos são, aparentemente, mais perenes nessas áreas rurais, lembrando que tratamos aqui com comunidades de agricultores do Rio Grande do Sul. Portanto, pensamos que se a Educação do Campo propõe valorizar as populações do campo, o conceito de Lugar pode ser um componente válido para retroagir no sentimento de pertencimento. Ainda, por ser carregado de subjetividade, o conceito de Lugar pode ser aplicado há distintas realidades, pois ele se constituirá a partir da relação sujeito/espço.

Sob a ótica da complexidade, o Lugar assume uma condição dialógica. Enquanto para alguns sujeitos determinada porção do espaço pode estar carregada de significados, para tantos outros esta mesma porção não passa de um local qualquer, genérico. Diante desta dialogicidade, ou seja, a mesma fração do espaço estabelecida sob lógicas distintas, é que podemos observar a ocorrência de diversos conflitos no campo. O estabelecimento de lógicas distintas para o mesmo espaço também tangencia o conceito de Território, pois a disputa pelo espaço e a normatização desse, é elemento constituinte do que assumimos enquanto conceito de Território. No entanto, o Lugar possui uma recursividade na sua gênese.

O Lugar se faz na medida em que se está. Quanto mais um sujeito ou grupo matem relações com aquele espaço, mais Lugar poderá estar produzindo. Este sentimento se retroalimenta da vivência e das experiências que ali se estabelecem. Então podemos pensar que o Lugar faz o sujeito e o sujeito faz o Lugar? Se assumirmos que sim, o Lugar é campo de recursividades. Neste momento, compreendemos que o Lugar é dialógico e também é recursivo. Seria o Lugar multidimensional? E estas relações, se engendram nas distintas realidades do campo? Cada realidade, cada especificidade de sujeitos e comunidades compõem uma parte do todo que é o campo brasileiro? Questões desafiadoras para a Geografia e a Educação do Campo.

A paisagem do campo é diferente da paisagem da cidade? Pensamos que estas diferenças são de ordem espacial, ou seja, a distribuição dos objetos pelo espaço e as ações são diferentes, o que pode interferir na relação dos sujeitos com o espaço, como por exemplo, ir à casa de um vizinho ou amigo no campo não possui a mesma dinâmica da cidade. No campo as distâncias são maiores, os objetos estão, de certa forma, dispersos. A disponibilidade de transporte é limitada, e muitas vezes os recursos de telecomunicações são deficientes, o que impõe aos sujeitos outras estratégias de deslocamento e comunicação. Portanto, as ações presentes no campo se distinguem daquelas que se estabelecem na cidade, como também os objetos.

Dessa forma, tendo em conta que os objetos estão distribuídos de maneira distinta, da mesma forma que as ações, pensamos que interação entre objetos e ações no campo possui outra dinâmica que as interações engendradas na cidade. Se concordarmos com o que foi exposto, podemos assumir que a produção de paisagens no campo é distinta da cidade?

Outro ponto que em nossa ótica diferencia estas paisagens está na presença, ou não, de elementos da natureza. No campo os objetos naturais estão em maior número que os objetos artificiais, mesmo que se considere uma plantação como obra do homem, ainda é um ser vivo, portanto da natureza.

Pensamos que esta maior proximidade com a natureza, é convidativa às crianças e jovens do campo a praticarem atividades ao ar livre, o que é corroborado

pelas falas dos professores entrevistados, nas quais apontam que as brincadeiras e atividades dos alunos no campo são diferentes dos alunos na cidade. Estando esses alunos praticando atividades mais fora do que dentro das casas, podemos ter uma relação espacial diferenciada?

Aceitamos neste momento que a construção das noções espaciais é diferente, pois os sujeitos estão se desenvolvendo em ambientes nos quais a oferta de experiências não são as mesmas. Então, se consideramos que as relações espaciais são diferenciadas, a paisagem vivenciada também o será. Neste momento, pensamos que há uma dinâmica na paisagem do campo mais perceptível do que na cidade, ou seja, as interações estabelecidas entre as ações e os objetos são mais evidentes. Poderá o leitor dizer que a paisagem da cidade está constantemente se reconstruindo, e é verdade. No entanto, pensamos que no campo os sistemas de ações que interagem com os sistemas de objetos são mais evidentes.

Podemos tomar como exemplo as estações do ano, sobretudo em uma zona temperada de clima subtropical como o Rio Grande do Sul. Durante os meses de inverno, com a rigorosidade que por vezes se abate sobre o pampa, o amanhecer dos cerros brancos pela geada dá um tom único à paisagem, que em outras épocas do ano não ocorre. A rotação de cultivos também altera a paisagem. Atualmente, já é possível fazer a rotação entre arroz e soja, e quem já teve a oportunidade de visualizar os campos com esses dois cultivos haverá de concordar que são paisagens ímpares. Também podemos destacar os rios intermitentes presentes, principalmente, no Nordeste brasileiro, que em determinadas épocas do ano cortam a paisagem árida do Sertão como um sopro de vida, assim como as raras chuvas que verdejam a caatinga e enchem as cisternas dos sertanejos com esperança de dias melhores. Na época de colheitas a paisagem também se transfigura. As colheitadeiras, tal como Formações Romanas, rompem no horizonte como se estivessem em marcha para uma batalha de vida ou morte.

As interações entre os objetos e ações, sejam eles de ordem natural ou artificial, que anualmente transformarão a paisagem, é que nos fazem pensar que no campo essas relações são mais evidentes. Pensamos que a paisagem no campo está estreitamente ligada ao cotidiano dos alunos, visto que a reprodução social é

um dos principais constituintes da identidade campesina. E se consideramos que o cotidiano dos alunos é elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o estudo da Paisagem deve estar na pauta do ensino de Geografia nas escolas do campo.

No entanto, atualmente o estudo da Paisagem nas escolas do campo carece de algumas reflexões. Nas entrevistas com os professores, constatamos que a maioria não possui a clareza teórica do que pensamos enquanto o conceito de Paisagem. Mas ao analisarmos as suas práticas, percebemos que estes conhecem empiricamente o que é Paisagem, visto que suas saídas de campo e observações são instrumentos condizentes com o que pensamos enquanto estudo da Paisagem. Portanto, a dialogicidade que se estabelece entre teoria e prática, pode ser ressignificada com uma revisão teórica. Poderíamos auxiliar estes professores com uma formação continuada em Geografia? Um aprofundamento teórico traria contribuições com o desenvolvimento da didática em Geografia? Estes são alguns apontamentos que julgamos pertinentes, e que nos inquietaram durante esta caminhada. Seriam estas sementes a serem plantadas?

Se os professores não possuem uma consistente base teórica no que se refere à Paisagem, não serão os livros didáticos que os auxiliarão. Ambas as obras possuem suas virtudes e suas falhas. Estas falhas podem advir do incipiente PNLD-Campo, e os autores e editoras, talvez, não devem estar familiarizados com tais produções didáticas. Em diversos momentos, as obras não estabelecem, ou superficialmente o fazem, relações entre a Educação do Campo e a Geografia. Em alguns conteúdos, não é possível distinguir se o livro é destinado ao campo ou a cidade, fato que não contribui para a superação da dialogicidade campo-cidade no ensino.

Uma questão que merece ser pontuada consiste no fato de que nas obras muitas comunidades do campo são omitidas. Concordamos que a complexidade das áreas rurais do Brasil torna difícil contemplar todas as comunidades, mas referenciarlos com uma imagem ou exercício não deve ser tarefa das mais árduas. Podemos estar sendo um pouco duros com tal questão, mas não conseguimos conceber a omissão de muitas comunidades em uma obra destinada a elas. Consideramos esta omissão deveras grave. Esta ausência, não contribui com o movimento da Educação

do Campo, na medida em que não auxilia recursivamente na consolidação identitária destas populações.

Diferentemente do conceito de Lugar, a Paisagem recebe uma abordagem mais ampla, tanto no que se refere à profundidade e diversidade teórica, quanto na variedade de textos e exercícios. Ainda que, a consistência teórica não seja a desejável, as obras oportunizam espaços à reflexão. Direta ou indiretamente, as atividades oferecidas pelos livros podem tornar-se instrumentos para o “ir além”, ou seja, a partir das atividades os professores e os alunos podem introduzir e debater questões referentes ao cotidiano da escola e da comunidade. Novamente, pontuamos que uma formação continuada em Geografia para professores do campo poderia acrescentar ao processo didático elementos que os livros não tocam ou tangenciam?

No entanto, devemos destacar que se as obras apresentam inconsistências em relação aos conceitos de Lugar e Paisagem, o mesmo não pode ser observado em relação ao conceito de Território. Tendo em vista a complexidade do conceito, os livros conseguem apresentar uma abordagem satisfatória do que se pensa enquanto Território. Sendo este um conceito multifacetado, a abordagem do Território enquanto ordenamento político administrativo e o consequente poder ali exercido é ponto comum entre o que pensam os professores e o conceito trazido pelos livros. As respostas dos professores sobre o que é Território, convergem com a proposta apresentada no livro. A noção de poder sobre uma determinada área e a imposição de limites territoriais, são pontos nos quais os livros, os professores e nós concordamos.

Contudo, a concepção do Território como espaço multifuncional e multiescalar, não é comungada entre os professores e as obras. Entre as respostas dos professores, não havia menção a nenhuma destas ideias relacionada ao território. Pensamos que por se tratar de uma abordagem específica para o entendimento do Território, esta não deve ter sido trabalhada com os professores no tempo de sua formação. Não obstante, as obras trazem uma abordagem do Território de maneira multiescalar, sobretudo nas questões de meio ambiente. Tendo em vista o distanciamento entre a proposta de compreensão multiescalar proposta pelo livro e

o, aparente, desconhecimento dos professores acerca desse tema, poderá acarretar em uma abordagem superficial do tema.

Acreditamos que compreender o Território como espaço multifuncional e multiescalar vai ao encontro da reforma do pensamento. Identificar as relações causais, de produto e produtor, entre os diferentes territórios e os elementos envolvidos, poderá produzir sujeitos conscientes de suas atitudes e a respectiva repercussão delas. Assim, estaríamos de acordo com um dos pontos que permeia a proposta da Educação do Campo, e também o ensino de Geografia: a formação cidadã. Ou nas palavras de Morin (2015) Ensinar a Viver.

Tendo em vista o que foi apresentado até o momento, pensamos que a Geografia se constitui em componente curricular valioso para a Educação do Campo. Através de seus conceitos, poderemos promover nos alunos do campo uma reflexão acerca da importância do seu espaço em relação ao mundo. O ensino de Geografia poderá contribuir para que os sujeitos do campo se reconheçam como tal, como propõe a Educação do Campo. Desta forma, caminharemos no sentido de formar cidadãos conscientes de seu lugar no mundo. E reconhecendo-se como tal, os sujeitos podem transformar a sua realidade, se assim desejarem. Concordamos com Freire (1996) quando afirma que não é a educação que vai mudar o mundo, são as pessoas. E as pessoas são transformadas pela educação.

Ao finalizarmos essa caminhada, estamos longe de ter percorrido todo o caminho. Muitos dos elementos abordados por nós nesta pesquisa são apenas um ponto que compõe o imenso painel que é a educação. A Geografia e a Educação do Campo podem sim ter uma conversa mais próxima, pois em muitos pontos elas se aproximam.

Deste processo levamos algumas dúvidas que podem, ou não, serem trabalhadas em outro momento com novas ferramentas e diferentes sementes, como a possibilidade de uma formação continuada em Geografia para professores do campo; um acompanhamento ou monitoramento dos livros didáticos propostos para o PNLD-Campo tanto no sentido de possuírem uma consistência teórica mais significativa, como na representatividade das populações camponesas, pois a ausência tem muito a dizer. Sendo mais como desejo do que convicção, esperamos

que esta pesquisa possa contribuir com a construção da proposta educacional da Educação do Campo, além de tentar fazer com que a Geografia participe mais ativamente na construção da referida proposta com o que ela pode oferecer. É preciso continuar plantando e esperando novas colheitas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira (Org.). **História da Filosofia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004. 480 p. (Os Pensadores).

ALBRECHT, Glenn et al. **Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change**. 2007. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/5820433_Solastalgia_The_Distress_Caused_by_Environmental_Change>. Acesso em: 03 nov. 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970. 120 p.

ARROYO, Miguel G. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 214 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 118 p. Tradução :Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p. 84-91. Tradução : Ednês Vasconcelos e Anne-Marie Milon Oliveira.

BRASIL. Ricardo Henriques *et al.*. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Org.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, 2007. 81 p. (Cadernos SECAD 2).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view>>. Acesso em: 16 dez. 2014

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: A alfabetização espacial**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. 120 p.

_____, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 176 p.

_____, Antonio Carlos. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico: novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre : Compasso Lugar-cultura, 2013. p. 35-48.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da Puc, 2013. p. 45-68.

_____, Lana de Souza. **GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS, CAMINHOS, ALTERNATIVAS**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 13 c 2014.

_____, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2010. 192 p.

CIFALI, Mireille. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 25, n. 1, p. 149-164, Apr. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 30 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: a geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 143 p. Tradução : Domitila Madureira.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p. 92-122. Tradução : Olívia Lima da Silva.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimento para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre : Compasso Lugar-cultura, 2013. p. 63-74.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. **Cidade e Campo: Relações e Contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

COLLARES, Darli. **Epistemologia Genética e Pesquisa Docente: estudo das ações no contexto escolar**. 2001. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1910/000312000.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

FIGUEIREDO, Tânia M M; MIRANDA, Suely A P. **Novo Girassol saberes e fazeres do campo: Geografia e História**. São Paulo: Ftd, 2014. (Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo).

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p. Trad. Sandra Netz.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987. 239 p. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 107 p.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização: do "sim dos tempos" à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 400 p.

_____. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, Álvaro et al (Org.). **A emergência da multiterritorialidade: A resignificação da relação do humano com o espaço.** Canoas, Porto Alegre: Ed. Ulbra, Editora da Ufrgs, 2008. p. 19-36.

HUNT-BARRON, Sara et al. Obstacles to Enhancing Professional Development with Digital Tools in Rural Landscapes. **Journal Of Research In Rural Education,** Pennsylvania, v. 2, n. 30, p.1-15, 2015. Disponível em: <<http://jrre.psu.edu/wpcontent/uploads/2015/03/30-2.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

IBGE. Noções Básicas de Cartografia. 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/elementos_representacao.html>. Acesso em: 16 mar. 2016.

KAERCHER, Nestor Andre. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014. 248 p.

KOZEL, Salete. Geopoética das paisagens: olhar, sentir e ouvir a "natureza". **Caderno de Geografia,** Belo Horizonte, v. 22, n. 37, p.65-78, 31 maio 2012.Semestral.Disponívelem:<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/issue/view/247>>.Acesso em: 16 mar. 2016.

LEFBVRE, Henri. **A revolução urbana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____, Henri. **O Direito à cidade.** São Paulo: Documentos, 1969

MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo** : caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza et al. **Coleção Campo Aberto.** 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2014. 264 p.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org.). **Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura.** 3. ed. Porto Alegre: Edipurs/sulina, 2003. p. 13-38. Trad. Juremir Machado da Silva.

_____, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. Brasília: Cortez, 2000. 118 p. Tradução :Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya

_____, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p. Tradução: Eliane Lisboa.

_____, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b. 128 p. Tradução: Eloá Jacobina.

_____, Edgar. **Ensinar a Viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco.

PIAGET, Jean. **Adaptación vital y psicología de la inteligencia**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.a., 1978. 190 p.

_____, J.; INHELDER, B.. **A Representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 507 p. Tradução de: Bernardina Machado de Albuquerque.

_____, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 10. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. 212 p. Tradução : Maria Luísa Lima.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view>>. Acesso em: 16 dez. 2014

MEDEIROS, Rosa M V; ROBL, Douglas. Educação rural, saberes e desenvolvimento local. In: MEDEIROS, Rosa M V; FALCADE, Ivanira (Org.). **Expressões da reterritorialização do campo brasileiro**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 171-193.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-território**: revista de geografia agrária, Uberlândia, v. 1, n.1, p.82-106, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11781/6895>> acessado em :13 de novembro de 2015.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Unirsiidade de São Paulo, 2006. 258 p.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988. 132 p.

SAUER, Carl. A Morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p. 12-74. Tradução : Gabrielle Corrêa Braga.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**: Uma exploração pioneira pela história passada pelo atual do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora Unesp, 2001. 381 p. Tradução: Maria T. Fonterrada.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 20, p.60-70, ago.2002.Quadrimestral.Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>.

Acesso em: 06 mar. 2016.

TESSMANN, Jéssica; DUARTE, Tiaraju; DIAS, Liz Cristiane. O ensino de Geografia no contexto da educação do campo: mapas mentais e os espaços de vivência.. **Revista Interface (porto Nacional)**, Porto Nacional, n. 9, p.111-130, jun. 2016. Semestral. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/view/1916/8561>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

THIESEN, Juarez da Silva; OLIVEIRA2, Marcos Antônio de. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p.13-28, 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/330>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VERDUM, Roberto. Perceber e conceber paisagem. In: VERDUM, Roberto et al (Org.). **Paisagem: leituras, significados e transformações**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2012. p. 15-22.

Apêndices

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO: CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Sapucaia, RS

NÍVEL EM QUE ATUA: Alfabetização

1- Há quanto tempo leciona? 31/15; No meio urbano? 29/15 No meio rural? 2/4 meses

2- O que é Geografia?

É o estudo da terra, espaço e localizações: seus recursos humanos e geográficos.

3- O que é Lugar?

Onde moramos vivemos interações com o homem e a natureza. É como pedras no espaço.

4- O que é Território?

É a demarcação do espaço que ocupamos.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
- A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
- A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
- A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Entendemos que todos os espaços acima são reais na atualidade. Paisagem é melhor, deveria ser natural, criada por Deus. Entretanto, a mão humana fez parte por quase todos os espaços terrestres e subterráneos (Kun). É em quase todos os espaços, esta interferência não é positiva.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Sim, muita. Como professora, somos mais valorizadas e respeitadas no meio rural, onde as famílias são participativas do contexto escolar e os alunos ainda respeitam os pais e querem, realmente, estudar.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim. Localização do bairro, gráficos, distância, relevo, rios, arroios.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

No campo (é) o público vive melhor (apesar da distância da sede), é mais saudável física e psicologicamente. Com novas técnicas de alfabetização, em todos os conteúdos, seus textos e contextos, fazemos uma relação do entorno →

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

- Pesquisa sobre animal = vaca.
- Visita numa fazenda.
- Processo de onde vem o leite?
- Nata (leite), queijo.
- Carne.
- O que fazemos?
- Para que serve?
- Utilidades?
- * No campo os alunos conhecem e na cidade tem alunos que não conhecem.
- * Paralelo entre as duas, desenhos gráficos.
- * Curiosidades (animal sagrado da Índia)
- * Por que existem pessoas que não comem carne?
- * Tipos de leite?

⑧ entendo do aluno com aquilo que ele desconhece, ou que não está a seu alcance, principalmente a zona rural, seus benefícios, dificuldades e facilidades.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

[Empty box for name or identification]

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: VIANÓ ^{Pos-}
NÍVEL EM QUE ATUA: anos iniciais 5º ano - Direção

1-Há quanto tempo leciona? 2 anos; No meio urbano? — No meio rural? 2 anos

2- O que é Geografia?

É uma ciência que estuda a superfície terrestre e suas características; fenômenos climáticos e ação do ser humano no meio ambiente.

3- O que é Lugar?

É uma porção da espaço qualquer localizada e delimitada pelo ser humano através dos seus sentidos.

4- O que é Território?

É uma área delimitada por um animal, pessoas etc.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
- A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
- A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
- A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Porque quando observamos uma paisagem conseguimos observar somente onde nosso olho alcança.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Sim, pois no meio rural, o trabalho é mais realizado, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade, exceto em geral; no entanto de alguns por ano em cada turma; a maioria classe multisseriada que nos desafia em cada dia.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim; pois realizamos atividades em trilhas existentes na nossa localidade, quando temos a oportunidade realizamos atividades de campo, para observação da paisagem, relevo, rios, etc.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

Através de saídas de campo nas trilhas próximas da escola.

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

Já realizamos esta atividade, pois em 2009 executamos um projeto sobre o leite, onde realizamos atividades sobre a produção de leite na comunidade; tivemos uma atividade sobre queijos e uma fábrica de doce de leite. Este projeto foi realizado pois nessa escola vivemos um leiteiro, que trouxe conhecimentos de experiências dos estudantes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: CANGUCU
NÍVEL EM QUE ATUA: COORDENAÇÃO

1-Há quanto tempo leciona? 15 anos; No meio urbano? 4 No meio rural? 6

2- O que é Geografia?
É uma ciência que estuda a Terra, sua superfície e os fenômenos naturais que ocorrem nela.

3- O que é Lugar?
Lugar refere-se a ideia de localização, com uma área específica no município, por exemplo, uma comunidade.

4-O que é Território?
Entende-se território como sendo uma área, um espaço em que há características específicas que se estabelecem relações sociais, culturais, econômicas, políticas, podendo ser ditos a delimitação de território por estes aspectos, como por exemplo, territórios camponeses, que representam uma disputa também de poder e relações políticas.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- () A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
- (X) A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...].
- (X) A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
- (X) A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Nunca precise estudar Geografia! Paisagem, porque contém também a representação cultural das ações humanas porque se manifesta física e perceptiva. Representa as belezas, belezas naturais, paisagens dos fenômenos naturais e também das ações humanas.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Significativas diferenças com relação as especificidades de lugar, de território. Há processos de ensino e aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos sujeitos, mas especificamente, estes são os momentos no campo e na cidade. No entanto, como metodologicamente, de que forma trabalhamos e trabalhamos, isto é, importa estar de acordo com o meio e a forma com a qual as pessoas organizam seus modos de vida, naquele meio, lugar, território.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim, exelena, mapeamento de pontos relevantes e identificação de alunos nos mapas, conteúdos, linhas, mudanças e quanto as ações humanas transformam e lugar a princípio.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

Pela observação e análise do entorno e imagens.

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

No campo, acompanhando as atividades na propriedade do processo de criação do gado leiteiro, a produção de leite, a venda deste, a saída dele da propriedade posteriormente e, finalmente, o deslocamento de alguns do campo para conhecer o processamento de leite na cidade e meios que existam para cooperativa de produtores na localidade ou próxima. Além de conhecermos de cada produção desde a produção a industrialização e possível explorar os custos e lucros para produtores, para a comunidade rural para a produção...

Na cidade, é possível fazer um interessante com o campo, ir até uma propriedade para conhecer uma laticínio e depois explorar mais o consumo de leite e seus derivados.

Abordar a relevância e dignidade existente ao produzir alimentos, ao escolher alimentos limpos, naturais - isto pode ser feito no campo e na cidade.

Podem ser feitos mapas, gráficos, ... muito trabalho pode ser desenvolvido nessa proposta.

4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

[Empty rectangular box]

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Rio Grande
NÍVEL EM QUE ATUA: 1º ano / 3º ano

1-Há quanto tempo leciona? 26 anos; No meio urbano? 23 anos No meio rural? Quase 3 anos

2- O que é Geografia?
Geografia estuda espaço, território.

3- O que é Lugar?
no espaço

4-O que é Território?
é uma grande parte de um determinado espaço delimitado.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- () A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
- () A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
- () A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
- () A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

A paisagem é a representação da natureza de um determinado lugar.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Existe sim no meio urbano a paisagem é mais de pedras e concreto com pouca natureza. No meio rural temos mais contato com a natureza além de usufruirmos totalmente dela para tudo. Há no meio rural o aproveitamento, respeito e entendimento da natureza pois ela faz parte da vida dessas pessoas que moram neste determinado lugar.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sempre. A história do local, a cultura das pessoas que moram no lugar, aspectos e entorno da escola.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

Através de desenhos, colagem, recolhendo material. Na cidade através de passeios.

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

Apresentar o leite e seu derivado e perguntar como eles acham que chegamos até esses produtos? Uma na cidade.

No campo seria diferente eu já posso começar pelo leite e partir daí os cuidados com o animal até chegar aos seus derivados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Savares

NÍVEL EM QUE ATUA: multisseriado 1º, 2º e 3º ano (Escola do Campo)

1- Há quanto tempo leciona? 8 anos; No meio urbano? — No meio rural? 8 anos

2- O que é Geografia?

É o conjunto de lugares, territórios, espaços, paisagens, manifestações humanas; etc.

3- O que é Lugar?

Para mim lugar é o espaço que ocupamos.

4- O que é Território?

Territórios são as delimitações desse espaço.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

() A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.

() A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...], base de seu ser social.

A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.

A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Marquei as duas opções porque para mim paisagem é a função de representações culturais com as belezas naturais que caracterizam um lugar.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Sim, eu melhor acredito que sim, não tenho experiência em trabalhar na cidade, mas observei situações e relatos de outros professores. Percebe que trabalhar no campo é um trabalho de parceria entre comunidade e escola, o vínculo afetivo entre professores e alunos é maior, as dificuldades de acesso, a infância fica mais preservada, as possibilidades de trabalho são mais relacionadas ao dia a dia dos alunos, com a oportunidade de vivenciar situações, no campo os professores são mais valorizados e respeitados pela comunidade local, embora sabe-se que a imagem desses profissionais não tenham este mesmo valor e respeito quando vistos pelas cidades.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim, na minha escola trabalhamos rapidamente com projetos integrando todos os alunos, temas relacionados a cultura local (banião dos fones) por exemplo, com projetos ligados a questões ambientais (fofo, o que faz com ele?) outro exemplo, e para este ano estamos desenvolvendo o projeto (vento de vento, ou a vista de um ponto) neste as crianças tiram os fotografos das nossas paisagens e as fotos são expostas no festival das Aves Migratórias do Município.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

Como disse anteriormente paisagem na minha concepção é o que caracteriza um lugar, dessa forma os projetos desenvolvidos abordam este tema. Não tenho a experiência de trabalhar na cidade, mas creio que as possibilidades de trabalho sejam muito amplas.

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

Não tenho em meu município uma cadeia produtiva de leite, caso houvesse, faria um trabalho de pesquisa, com visitas dirigidas, com entrevistas, a fim de conhecermos todo o processo que envolve esse produto; acredito que a maneira de trabalhar neste caso no campo ou no cidade, poderia ser a mesma, no entanto a abstração de conhecimentos para os alunos das escolas do campo seriam mais fáceis, devido a vivência deles, não seriam fatos novos em sua maioria, seriam apenas mais fatos conhecidos do que já estariam acostumados a ver.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Broschier
NÍVEL EM QUE ATUA: 1º ANO G.F.

1-Há quanto tempo leciona? 1 ANO; No meio urbano? SIM No meio rural? SIM

2- O que é Geografia?

Estudo ou seja, a ciência que estuda os fenômenos da natureza e as superfícies terrestres.

3- O que é Lugar?

É uma localização definida por determinados elementos.

4-O que é Território?

Grande extensão de terras como um estado ou região.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- () A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
() A paisagem não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
() A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
() A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Tudo que se enxerga é uma paisagem indiferente da ter sofrido ações humanas de mão.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Sim. Diferentes costumes e saberes. necessidades em relação ao currículo. Dificil acesso. Pouca tranquilidade e geralmente turmas menores fazem toda a diferença para pratica docente.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim. Localização tempo e espaço. Observação de paisagens.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

~~apenas~~ A partir da observação, registros de desenhos e realitura de obras.

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

A partir da origem do leite e demonstrando estruturas de redes, jogos entre outros ativi- dades que representam o processo do leite desde sua saída do campo até a industrialização.

2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

[Empty box for name]

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Lapiranga
NÍVEL EM QUE ATUA: 1º ano 5º ano

1- Há quanto tempo leciona? 11 anos; No meio urbano? 1 ano No meio rural? 11 anos

2- O que é Geografia?

Geografia é o estudo e valorização dos diversos lugares do nosso mundo.

3- O que é Lugar?

Lugar é qualquer espaço físico, seja ele pequeno ou a nível de mundo.

4- O que é Território?

É um espaço demarcado.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
- A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
- A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
- A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Paisagem é qualquer lugar, seja ela vista pelas belezas naturais ou pelas ações humanas, as paisagens podem sofrer dinamicamente modificações, humanas e naturais.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Temer que tratar todos com valorização e respeito. Respeitar as diferenças, independentemente de ser rural ou urbano.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim! Mapas, rochas, solo, imagens, vídeos...

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

Fazendo visitas, conversando com pessoas mais velhas: como era e como é. Imagens antigas e atuais...

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

- ~ Visita a produtores, criadores de raça luturo, converse com esses produtores.
- ~ Palestras com representantes do EMATER que tenham conhecimento sobre o assunto.
- ~ Visite ex mtois sobre uma indústria de laticínios.
- ~ Golito de caixas (embalagens) de leite;
- ~ Trabalho c/ essas embalagens.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Viamão
NÍVEL EM QUE ATUA: Fundamental final

1- Há quanto tempo leciona? 33 anos; No meio urbano? não No meio rural? sim

2- O que é Geografia?
Geo = Terra e grafia estudo solo + relevo.

3- O que é Lugar?
Teu próximo qd Terra. Pequeno no teu alcance de pertencença.

4- O que é Território?
Localidade geográfica com marcas inusitadas, medidas pelo acaso, feitas com medidas universais

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- () A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
- (X) A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
- () A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
- () A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Melhor essa Paisagem muitas vezes são embelezadas ou modificadas pelo homem.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Sim existe, campo gera trabalho com
ferramentas: enxada, pá, laço, colheitadeira.
ferramental.
Fbricas, indústrias são só locais onde
tem cooperativas.
Ofertas de empregos realmente é diferenciada

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim, trabalho localização: gráficos,
produto cartesiano, maquetes

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

na observação e suas modificações

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

leitura do conhecimento do aluno:
construção da trajetória: cartazes,
vídeo da observação do aluno.
visitas e passeios no local do leite.
construção de tabelas do custo do produtor,
custo do leite, levantamento do preço,
pagão ao leite

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRANDO CHRISTIANO CORREA TEIXEIRA

[Empty box for name or identification]

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Brochier

NÍVEL EM QUE ATUA: 5º ano e séries finais - Matemática.

1- Há quanto tempo leciona? 29 anos; No meio urbano? - No meio rural? 29 anos.

2- O que é Geografia?

É o estudo da terra, e suas caracte-
rísticas.

3- O que é Lugar?

É um determinado espaço onde o sujeito
se desenvolve.

4- O que é Território?

Território é uma área delimitada.

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- (X) A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
- () A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
- () A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
- (X) A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Tudo que eu vejo, que minha vista
alcança é uma ~~boa~~ paisagem.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Sim, porque existem diferenças substanciais: modo de vida, paisagens, valores.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim, elementos da natureza na construção de maquetes, no mapeamento.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

Através de saídas de campo, descrições, relatos, construção de maquetes.

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

No campo - se faz a saída de campo e se observa o processo.

Se possível, levá-los até a zona rural para que possam ver o processo.

Se não possível, visita uma fábrica de laticínios para verificar o processo ou a um supermercado para colher informações a respeito do assunto.

10

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: CANGUCU
NÍVEL EM QUE ATUA: ED. BÁSICA

1- Há quanto tempo leciona? 09 anos; No meio urbano? _____ No meio rural? 09 anos

2- O que é Geografia?

É a ciência que estuda o espaço humano em suas várias vertentes: física, biológica e humana do planeta Terra.

3- O que é Lugar?

É o respeito a sua compreensão como espaço de vivência onde estão inseridas suas necessidades existenciais, suas interações com os objetos e pessoas, suas histórias de vida.

4- O que é Território?

Espaço delimitado por fronteiras

5- Para você, quais das definições a seguir são mais significativas em relação à Paisagem? Por quê?

- A paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.
 A paisagem é não é feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo [...] base de seu ser social.
 A paisagem é uma representação cultural das ações humanas.
 A paisagem é a representação das belezas de um lugar.

Paisagem é aquilo que é visível aos nossos olhos.

6- Existe diferença entre trabalhar no meio urbano e no meio rural, ou não? Por quê?

Acredito que sim, pois a paisagem urbana é totalmente diferente da paisagem do meio rural.

7- Você utiliza elementos da geografia local em suas aulas, ou não? Em caso afirmativo, quais os elementos?

Sim, características climáticas, observação da paisagem.

8- Como você aborda o estudo da paisagem no campo? E na cidade?

Procuro fazer com que eles (alunos) identifiquem a diferença entre paisagem humanizada e paisagem natural e suas relações de interferências.

9- Como você abordaria a cadeia produtiva do leite e seus derivados, por exemplo, em uma sala de aula no campo e outra na cidade? Dê alguns exemplos.

Numa sala de aula do campo, eles (alunos) conseguiriam entender e interagir muito mais que os alunos da cidade. Com estes, há uma necessidade maior de recursos, maior aproximação à realidade para haver o entendimento.