

ARTIGO

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

Christiano Corrêa Teixeira¹
Antonio Carlos Castrogiovanni²

RESUMO

O Presente artigo é fruto de parte da nossa pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Investigamos como o Ensino de Geografia, por meio dos conceitos de Lugar, Paisagem e Território, pode contribuir para a Educação do Campo, considerando a vida dos sujeitos que interagem e (re)constroem o espaço rural. Para tanto, entrevistamos professores que atuam em áreas rurais para conhecer os seus fazeres pedagógicos, analisamos os livros didáticos específicos para estudantes do campo, analisamos o domínio dos professores acerca desses conceitos e de que modo são trabalhados em sala de aula, e como é a abordagem conceitual nos livros didáticos. Com isso, tecemos aproximações epistemológicas entre a Geografia e a Educação do Campo no sentido de compreender como a ciência geográfica pode dialogar com a educação realizada em áreas rurais do Brasil. Nossa leitura de mundo está ancorada no Paradigma da Complexidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Complexidade. Professores. Livros didáticos.

1 INTRODUÇÃO

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 apoia em instrumentos de análise como: Território, Paisagem e Lugar. Descrever e diferenciar os espaços para tentar compreendê-los, foi o ímpeto motivacional dos primeiros geógrafos que viveram no século XVIII, como Alexander Van Humboldt (1769-1859). No século XVIII, a Revolução Industrial acelerara o processo de urbanização. As contínuas translações difundiram as novas

¹ Doutorando em Geografia no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: christiano.teixeira@ufrgs.br

² Professor doutor do Departamento de Geografia da UFRGS. E-mail: castroge@ig.com.br

técnicas de produção pelo planeta. A intensificação da urbanização aprofunda diferenças espaciais, transformando as Paisagens e reordenando Territórios. Resultante dessas novas técnicas, as sociedades que emergem neste processo distanciam-se cada vez mais em sua conjuntura paisagística, assumindo estéticas que dialogicamente se distanciam e se aproximam. Observa-se, assim, uma possível dicotomia entre campo e cidade.

Em um primeiro olhar, esses espaços se distinguem pela densidade demográfica. Contudo, somente este aspecto parece-nos insuficiente para compreendermos as diferenças espaciais. A presença em diferentes níveis de objetos naturais e as atividades econômicas exercidas constituem-se em marcadores de lógicas espaciais presentes, ou seja, a Paisagem e o trabalho são características que evidenciam essas diferenças espaciais.

Pensamos que existam três pontos centrais na diferença entre esses espaços: densidade demográfica, Paisagem e trabalho. Campo e cidade, para nós, podem ser entendidas como espacialidades, características concretas do meio que se apresentam como distintas e particularidades nas suas geograficidades, que compreendemos como todas as experiências humanas vividas com o espaço, estejam elas no âmbito individual ou comunitário. Tais relações estão vinculadas à existência dos sujeitos¹ ou grupos, sobre as quais está a sua reprodução social e cultural. Trata-se de uma relação fenomenológica com o espaço. Desta proximidade entre os sujeitos e as relações que mantêm entre si e com o meio, surgem modos distintos de relações e significações. Uma árvore, por exemplo, no campo é, na maioria das vezes, um constituinte da paisagem produzido 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, que em relações diferenciadas resultam em sociedades com referências e valores próprios: o rural e o urbano.

Assim, pensamos que por estarmos refletindo sobre diferentes espaços, devemos estender essa compreensão para a esfera educacional. Em se tratando de locais com características marcadamente distintas, e tendo em conta o modo como os sujeitos se (inter)relacionam com o espaço, o processo educativo deve considerar as singularidades de cada ambiente, as forças que atuam e as tensões existentes.

Destarte, nos questionamos como a epistemologia geográfica pode tecer relações com a Educação do Campo, na medida em que o espaço é um elemento significativo nas relações sociais, incluindo a educação. O presente artigo que resulta de nossa pesquisa pretende

discutir como a Geografia pode ser pensada e trabalhada no campo, visto que a formação de professores de Geografia no Brasil carece de contribuições em reflexões metodológicas e epistemológicas no que toca a esse tema.

No caminho metodológico que traçamos, realizamos dez entrevistas com os professores que atuam em escolas do campo no estado do Rio Grande do Sul – Brasil. Estas entrevistas possuem o objetivo de identificar o que esses professores compreendem sobre os conceitos de Lugar, Paisagem e Território e a sua abordagem em sala de aula. Ainda, analisamos duas coleções de livros didáticos existentes direcionadas aos estudantes do campo e como esses conceitos são tratados nas obras.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir de 2010 foram implementadas políticas educacionais voltadas às populações que residem no campo. Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, a educação oferecida nesse espaço deve ser distinta, em termos de tempos e abordagens didático-pedagógicas, visando contemplar a realidade dos sujeitos que ali residem.

Para que efetivamente tenhamos uma Educação do Campo, o Ministério da Educação (MEC) – por meio do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – lançou em 2004 um caderno de subsídios com os Referenciais 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.

Analisando a proposta e as suas diretrizes, pensamos que a Geografia, como componente curricular e ciência, possui contribuições para o desenvolvimento da referida proposta e que podem ser consideradas no ensinar e aprender Geografia.

O primeiro Princípio 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). Para nós, constitui-se de um indicativo de que a Geografia pode ser um valioso elemento curricular, pois um de seus conceitos elementares é o de Território. Compreender as relações espaciais, em termos funcionais e/ou simbólicos, encontra-se na seara dos estudos geográficos, 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 os camponeses, a sua reprodução social e econômica está enraizada no trabalho. É a partir dele que são extraídos os recursos e matérias-primas para a família e a comunidade, portanto é funcional; a sua simbologia está atrelada a ancestralidade e memórias, é o espaço onde são reproduzidas técnicas e práticas herdadas. Concomitante é a relação com o mercado e as necessidades que se impõem, seja na condição de um agricultor integrado ou um quilombola que experimenta as inúmeras pressões sobre a 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 compreende os sujeitos como portadores de saberes. 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, entendemos o aluno como sujeito de seu conhecimento e que, em um movimento que se aproxima da dialética com o Espaço Geográfico, construiria um saber subjetivo, onde o racional e o emocional seriam constituintes desse.

O terceiro Princípio compreende que a Educação do Campo se dá em diferentes espaços, seja na família ou no trabalho. Cabe à sala de aula a sistematização desses saberes. Podemos trabalhar com as diferentes escalas. Os acontecimentos fora da escola, e suas possíveis repercussões na família e no trabalho, podem ser articulados aos conhecimentos advindos de outros tempos 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 educar para sair do campo.

O desenvolvimento sustentável 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 pode ser abordada no currículo da Educação do Campo, e pensamos que a Geografia pode possuir elementos para realizar essa interlocução. Ao compreendermos 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), pensamos que a ciência geográfica pode articular as inter-relações dos objetos no espaço. Então, a Geografia pode contribuir ao possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender a relação entre os distintos objetos do espaço e a importância da conservação do 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, mas articulada com as políticas educacionais nacionais.

A Geografia, pensamos, tem responsabilidades nesse processo. Na medida em que os seus conceitos se constituem em instrumentos apropriáveis por estes sujeitos, e que a partir deles, e de reflexões advindas do processo pedagógico, possam constituir um arsenal teórico para a vida. A leitura do Espaço Geográfico nos parece 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.

3 O PENSAMENTO COMPLEXO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para que se pense de modo complexo, Morin (2003, 2005) propõe refletirmos o mundo seguindo alguns Princípios, dentre os quais selecionamos três que julgamos pertinentes: (i) Dialógico, (ii) da Recursão Organizacional e (iii) Hologramático.

O Princípio Dialógico concorda com a coexistência de realidades. O mundo biológico, humano e físico não é unidimensional, é multidimensional. A ordem e a desordem atuam em conjunto, mas também, separadas na organização do mundo. 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? Nela temos sujeitos distintos, de diferentes lugares e realidades, tratando sobre temas que nem sempre possuem contexto ou significado, tentando lidar com anseios e visões de mundo antagônicas. A sala de

aula é um caldeirão de caos e desordem, que se pretende ordenado em um mundo dialógico. 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. Para exemplificar a dialogicidade no campo, podemos pensar nos conflitos de terra no norte do Brasil, no qual as intenções de latifundiários e pequenos agricultores para com o uso do solo são diferentes, os confrontos entre grupos indígenas e de garimpeiros, os ribeirinhos atingidos por desastres ambientais possuem uma relação diversa com os rios do que as mineradoras. Os interesses entre os vários atores no campo são distintos, e não se constituem sob a mesma lógica. São antagônicas, onde cada parte atribui significados e intencionalidades.

O Princípio da Recursão Organizacional considera que os processos recursivos são causa e efeito, produto e produtor. Os humanos são produtos das sociedades em que vivem, mas na mesma medida a sociedade é produzida pelos humanos. 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, pensamos na intensa urbanização do Brasil, em processo desde a década de 1950, que promoveu um esvaziamento demográfico no campo. O êxodo rural é uma realidade em diversas partes do mundo, mas já estabilizado no Brasil. Com mais habitantes nas cidades e, portanto, (quase) não produzindo alimentos, a pressão por estes aumenta, conquanto exista um menor contingente de produtores. Com efeito, temos a concentração da produção de alimentos em alguns indivíduos ou empresas. Essas necessitam aumentar a produtividade e para tal utilizam-se cada vez mais de agrotóxicos e transgênicos. Paradoxalmente, 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 demanda por alimentos orgânicos e sustentáveis é cada vez maior, e o pequeno agricultor reaparece como elemento importante dessa retomada alimentar.

O Princípio Hologramático considera que o todo está inscrito nas partes, como as partes estão no todo. Esta ideia, segundo o próprio Morin (2000, 2003, 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-local/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. O que buscamos ressaltar é que os problemas no campo e em comunidades tradicionais podem ser semelhantes no mundo contemporâneo.

4 A COLHEITA

Um aspecto que nos acompanhou durante nossa caminhada, foi a dicotomia entre o campo e a cidade. Estes dois subespaços, constituintes do tecido que é o Espaço Geográfico, possuem singularidades e complementariedades: são terrenos para cultivos diversos. As diferenças indicadas pelos professores, como as brincadeiras, a relação tempo-espaço e a paisagem aponta-nos que o ensino no campo pode ser diferente do ensino urbano. Contudo, essas diferenciações não aparecem nos livros didáticos (TEIXEIRA; CASTRIGIOVANNI, 2016). Observamos que há um descompasso entre o que efetivamente ocorre nas escolas do campo com o que lhes é ofertado em termos de livros didáticos. Compreendemos que as obras não possuem uma efetiva aproximação entre os conceitos da Geografia e a realidade rural, visto que: a) possuem uma base teórica distante do que consideramos como desejável, b) não abordam ou abordam superficialmente os conceitos de Lugar, Paisagem e Território.

4.1 O lugar do campo

Constatamos a importância do conceito de Lugar para a Educação do Campo. Em nossas reflexões, evidenciou-se que o conceito de Lugar é uma ferramenta para a valorização dos sujeitos enquanto portadores de saberes e práticas, aspecto elementar da Educação do Campo. Pensamos que o conceito de Lugar, estando presente no Ensino de Geografia em áreas rurais, poderia contribuir recursivamente na identidade de comunidades quilombolas e ribeirinhas, que hoje estão eclipsadas por um ensino urbano e homogêneo, reforçando e valorizando os saberes e a cultura do lugar.

Neste sentido, a partir do conceito de Lugar podemos desenvolver a valorização do local e o sentimento de pertencimento, pois a ideia de comunidade aparece nas falas dos professores. O sentimento de comunidade e os laços estabelecidos são, aparentemente, mais perenes nessas áreas rurais, ressaltando que tratamos aqui com comunidades de agricultores

do estado do Rio Grande do Sul. Assim, pensamos que se a Educação do Campo propõe valorizar as populações camponesas, o conceito de Lugar pode ser um componente válido para retroagir no sentimento de pertencimento e valorização das geografias existentes. Ainda, pela subjetividade que lhe é intrínseca, o conceito de Lugar é aplicável há distintas realidades, pois ele se constituirá a partir da relação sujeito/espaço.

Sob a ótica da Complexidade, o Lugar assume uma condição dialógica. Enquanto para alguns sujeitos o espaço pode estar carregado de significados, para outros este mesmo espaço não passa de um local qualquer, uma localização. Frente a essa dialogicidade, ou seja, a mesma área estabelecida sob lógicas distintas, é que podemos observar a ocorrência de inúmeros 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 mantém relações com um espaço, mais Lugar poderá estar produzindo. Este sentimento se retroalimenta na vivência e nas experiências que ali se engendram. Poderíamos pensar que o Lugar faz o sujeito e o sujeito faz o Lugar? Em concordando, o Lugar é campo de recursividades. Nesse momento, entendemos que o Lugar é um conceito dialógico e recursivo. Seria o Lugar um conceito multidimensional? E essas relações se estabelecem 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.

4.2 As paisagens de/do/no campo

A paisagem é uma abstração. Ela se constitui a partir de um processo subjetivo e pode ser, ou não, distinta sob o olhar dos sujeitos. A paisagem do campo é diferente da paisagem da cidade? Pensamos que essas diferenças são, essencialmente, de ordem espacial, que possuindo uma concretude, se constroem a partir de imaginários e representações. A distribuição dos objetos pelo espaço e as ações que se estabelecem são diferentes, o que interfere na relação dos sujeitos com o espaço. Por exemplo, ir à casa de um vizinho ou amigo no campo não é o mesmo, em termos de deslocamento, do que na cidade. No campo as distâncias são maiores, os objetos estão de certa forma dispersos. O acesso ao transporte, sobretudo o público, é limitado e muitas vezes os recursos de telecomunicações são insuficientes, 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, assim como os objetos. Concordando que os objetos estão distribuídos de maneira distinta, assim como as ações, pensamos que a interação entre objetos e ações no campo possui outra dinâmica daquelas que se observa no ambiente urbano. Se concordarmos com o que foi exposto, podemos assumir que a produção de Paisagens no campo é distinta da cidade?

Outro ponto que diferencia estas paisagens está na incidência de elementos da natureza. No campo os objetos naturais estão em maior número que os objetos humanizados, mesmo considerando uma plantação como obra humana, ainda é um ser vivo, portanto da natureza. Pensamos que essa 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? Pensamos que as geograficidades que se constituem são distintas.

Aceitamos 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. As Paisagens são o resultado das manifestações culturais, que dialogicamente, trazem na sua esteira o local/global e o global/local, mas sem desconsiderar as produções de sentido locais. A Paisagem, de forma sucinta, é a edificação das culturas e como essas são inúmeras são infinitas as Paisagens. Como certa vez ouvimos de um estudante do sexto ano do Ensino Fundamental: “A Paisagem nos conta uma história”.

Contudo, no campo a influência (ou podemos pensar em dependência?) de elementos naturais é mais perceptível. 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 rigurosidade que por vezes se abate sobre o bioma Pampa, o amanhecer das colinas brancas 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 nos elementos e singularidades que as constituem. Tais singularidades no campo, pensamos, está estreitamente ligada ao cotidiano dos alunos. Se consideramos que a vivência 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 sobre a epistemologia do 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 as suas virtudes e as suas falhas. Estas fragilidades podem advir do incipiente PNLD-Campo (Plano Nacional do Livro Didático para o 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 temas não é possível distinguir se o livro é destinado ao campo ou à 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 referenciá-los 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 atividades. Ainda que possuam uma fragilidade teórica, as obras oportunizam espaços à reflexão. Pensamos que as atividades oferecidas pelos livros podem instrumentalizar o “ir além”, ou seja, partindo dos exercícios os docentes e os estudantes podem introduzir e debater questões referentes ao cotidiano da escola e da comunidade. Poderia uma formação continuada em Geografia para professores do campo acrescentar ao processo didático elementos que os livros não tocam ou tangenciam?

4.3 O campo e o território

Devemos destacar que se as obras apresentam uma diversidade de leituras 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 apresentam uma abordagem satisfatória do que pensamos 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 docentes sobre o que é Território convergem com as propostas apresentadas nos livros. A noção de poder sobre um determinado espaço e a construção de limites territoriais são pontos nos quais os livros, os professores e nós concordamos.

Não obstante, a concepção de Território como sendo um espaço multifuncional e multiescalar, não é comungada entre os professores e os livros didáticos. Dentre as respostas dos professores, não havia menção a nenhuma destas ideias referentes ao Território. Pensamos que por se tratar de uma abordagem específica para o entendimento do Território, essa não deve ter sido contemplada com os professores no tempo de sua formação inicial. Contudo, as obras trazem uma abordagem do Território de maneira multiescalar, sobretudo nas questões ambientais. Tendo em vista o distanciamento entre a proposta de compreensão das diferentes escalas pelo livro e o, aparente, desconhecimento dos professores acerca desse tema, pensamos que tal fato poderá acarretar em uma abordagem superficial ou insuficiente do tema.

Acreditamos que compreender o Território como espaço multifuncional e multiescalar vai ao encontro do pensar complexo. 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.

5 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

Neste momento, consideramos que há uma dialogicidade existente na relação campo e cidade. Constituintes do tecido que é o Espaço Geográfico, esses espaços apresentam características antagônicas, mas na mesma medida complementares. Ambos são compostos por sujeitos que estabelecem relações entre si e com o espaço em que vivem, tanto são os espaços quanto as relações engendradas.

Considerando a educação como direito pétreo de uma sociedade republicana, pensamos que as diferenças dos sujeitos que vivem nesses espaços, suas peculiaridades e construções de sentido, carecem de reflexões que possam contribuir para a sua existência. Diante disso, uma proposta educacional que atenda às necessidades/expectativas, ou seja, que realmente faça sentido para esses sujeitos deve ser pensada para o seu contexto, é nesse sentido que a proposta de Educação do Campo assenta suas bases. Consideramos que a Geografia, ciência que pensa a relação natureza e sociedade, pode contribuir com os povos do campo no sentido de potencializar as suas reflexões. A simples transposição de um ensino dito urbano para o campo é insuficiente, em nosso modo de pensar, para as necessidades desses sujeitos. A Geografia, à luz da Complexidade, pode ser um caminho para essas reflexões.

O Pensamento Complexo como matriz de um processo de ensino e aprendizagem em Geografia pode, por meio dos Princípios Dialógico, da Recursão Organizacional e Hologramático, proporcionar a assunção dos sujeitos como parte ativa de seu processo educativo. Pensamos que o Princípio Dialógico, que comporta o antagônico e o complementar, pode desvelar que os usos e a construção de significados entre os sujeitos do campo são diferentes. Nesse sentido, coexistem latifundiários com pequenos agricultores; garimpeiros e mineradoras com povos tradicionais; quilombolas com grileiros de terras. Assim, aqueles que habitam o campo possuem a multiplicidade em sua essência, pois cada um

desses grupos possui sentidos e intencionalidades distintas para com a terra. Contudo, a complementaridade reside na inseparabilidade desses espaços atualmente.

A relação complementar entre campo e cidade é de certo modo recursiva. Mais habitantes nas cidades significa menos no campo. Nesse sentido, há uma demanda por alimentos maior, ao passo que a produção se intensifica utilizando-se de novas tecnologias, que não são necessariamente mais benéficas, demandando cada vez mais insumos oriundos das cidades. Contraditoriamente, talvez, a artificialidade da vida nas grandes metrópoles reclama a necessidade da presença de mais “natureza” em seu cotidiano, ainda que embebida pelo mercado, materializa-se nos parques, jardins e na demanda por alimentação orgânica.

A dialogicidade dos habitantes do campo possui laços com o Princípio Hologramático. Os problemas e conflitos que podem ser observados na realidade de diferentes comunidades podem, ou não, serem compartilhados entre si. A pressão internacional por matérias-primas conduz a um aumento do desmatamento que afeta a todos, independentemente do local que habita, mas esse mesmo processo é rechaçado por mercados que se dizem mais “verdes”.

Seguindo a nossa reflexão, a Complexidade pode auxiliar na leitura de conceitos da Geografia que consideramos significativos para a Educação do Campo: Paisagem, Lugar e Território. Compreender que as Paisagens são produtos das culturas acumuladas no tempo, ou não, possibilita que os sujeitos possam compreender, mesmo que provisoriamente, que relações se estabelecem em seu espaço. Dessa compreensão, podemos considerar que o conceito de Lugar pode atuar recursivamente na produção de geograficidades desses/nesses sujeitos. Ainda, a multifuncionalidade e a multidimensionalidade podem, ou não, ser compreendidas, ao menos em parte, pelo conceito de Território.

Para não finalizar, essas reflexões em nosso pensar ainda possuem um longo percurso. No sentido de contribuir, acreditamos que a Geografia enquanto componente curricular pode dar a sua parcela de contribuição com a Educação do Campo. Através de conceitos que são tão caros à ciência geográfica, podemos nos utilizar desses, que são lentes para enxergar a realidade ou parte dela, para somar em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

GEOGRAPHY AND RURAL EDUCATION: A FIELD OF POSSIBILITIES

ABSTRACT

This article is the result of part of our research carried out at the University [omitted for evaluation]. We investigate how the teaching of Geography, through the concepts of Place, Landscape and Territory can contribute to the Rural Education, considering the lives of the subjects. interact and (re) build the rural space. To this end, we interview teachers who work in rural areas to learn about their pedagogical work, analyze specific textbooks for rural students, analyze teachers' mastery of these concepts and how they work in the classroom, and how conceptual approach in textbooks. Thus, we weave epistemological approaches between Geography and Rural Education in order to understand how geographical science can dialogue with education in rural areas of Brazil. Our world reading is anchored in the Complexity Paradigm.

Keywords: Teaching Geography. Complexity. Teachers. Textbooks.

NOTA

¹ Utilizamos a noção de sujeito proposta por Morin (2003). Nela o autor aponta a dimensão cognitiva dos seres vivos (o cômputo) como primordial para a noção de sujeito, pois designa como lidamos com o mundo. Nesse sentido, o sujeito assume uma condição antagônica de autonomia/dependência consigo e com a coletividade, sendo na tessitura da subjetividade (eu, no original *je*), da autorrepresentação (eu, no original *moi*) e da comunidade (nós) que o sujeito se constitui na relação dele com ele mesmo e o mundo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. 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.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. Ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 1994.

HAESBAERT, R. 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.

MEC. Ministério da Educação (Brasil). **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília-DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

MORIN, E. Da Necessidade de um pensamento complexo. Trad. Juremir Machado Da Silva. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado sa (Org.). **Para navegar no Século XXI**: Tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. Ed. Porto Alegre: Edipurs/Sulina, 2003, p. 13-38.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, P. 120 2005
Tradução: Eliane Lisboa.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. Brasília: Cortez, 2000

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. Ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, C. C. **A Geografia na educação do campo**: possíveis contribuições. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

TEIXEIRA, C. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. Que Geografia há na educação para o campo? *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia**: oscilações. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 279-288.

Recebido em 03/08/2021.

Aceito em 03/06/2022.