

Que Geografia há na educação para o campo?

Christiano Corrêa Teixeira

Antonio Carlos Castrogiovanni

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
DOI 10.21826/9788563800244p279-288

Resumo

Neste capítulo apresentamos um breve histórico da proposta pedagógica da Educação do Campo e sua importância para as populações camponesas. Ainda, refletimos como o ensino de Geografia pode contribuir para a leitura de mundo dos estudantes, e sob a luneta do Paradigma da Complexidade, analisamos como os conceitos lugar, paisagem e território são abordados nas obras aprovadas no PNLD-Campo 2016, bem como se estas dialogam com a Educação do Campo e o Ensino de Geografia.

Palavras-chave: Geografia, Educação do Campo, Livros Didáticos.

Abstract

In this chapter we will present a brief history of the pedagogical proposal for Rural Education and its importance to the peasant populations. Also, we aim to think and discuss about how the Geography Teaching can contribute to the world reading of these students. Also, under the scope of the Complexity Paradigm, we have analyzed how the concepts of place, landscape and territory are approached in the textbooks approved in *PNLD – Campo 2016* and if it dialogues with Rural Education and the Geography Teaching.

Keywords: Geography, Rural Education, Textbooks.

Apresentação

Este capítulo é fruto de reflexões acerca de nossas respectivas dissertações de mestrado. Nele, buscamos analisar sob a ótica do Paradigma da Complexidade como os conceitos de paisagem, lugar e território são abordados/trabalhados pelos livros didáticos disponibilizados para os alunos do campo brasileiro e se estes podem, ou não, somar ao movimento da Educação do Campo.

Contudo, o que nos motivou a produzir este capítulo é a possibilidade de refletirmos como a Geografia está sendo abordada/trabalhada nas áreas rurais do Brasil e de que forma podemos contribuir para (re)pensar o espaço escolar no campo e as efetivas necessidades das populações camponesas.

A educação do campo como proposta

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 (MTST), 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 possui algumas especificidades e demandas que a tornam diferenciada frente a outras propostas educacionais.

Inicialmente, devemos diferenciar Educação do Campo de *educação rural*. Entende-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 (Ministério da Educação). As iniciativas visavam à integração das populações camponesas ao novo modelo de produção, 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 ultrapassaram gerações, foram desqualificados e o modelo urbano de ensino foi reforçado e transplantado para o campo, valorizando 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 receberam qualquer qualificação. 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, porém possuem um ponto de ligação: a reprodução social ligada à 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 do aluno e seu contexto, é o que preconizam autores como Freire (2002) e Morin (2000), mas se o ensino nas áreas rurais não utilizar os conhecimentos locais, estaremos indo de encontro ao que propõem tais autores. Pensamos neste momento, que os alunos do campo não compartilham das mesmas necessidades que os 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 e 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.

O campo é um espaço que se difere da cidade. Pensamos existir 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.

Sendo o objeto da Geografia o espaço geográfico, esse que por sua natureza comporta as duas espacialidades, se constitui como uma totalidade, o todo. Assim, o campo é parte desta totalidade, que ao mesmo tempo em que comporta e reflete fenômenos ocorridos em outras espacialidades, também possui luz própria, ou seja, é um ponto no holograma que é o espaço geográfico.

O ensino de geografia: conceitos aplicáveis à vida

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 *et al.*, 2009, p. 11). Esta alfabetização visa à 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 parece 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 *et al.*, 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.

Assim, estudar o lugar e incluir o cotidiano do aluno na 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 repercutem no preço mundial do petróleo, por exemplo. No entanto, as relações engendradas pela globalização não atinge todos os lugares da mesma maneira nem ao mesmo tempo. A concepção de círculos concêntricos e a linearidade do mundo não traduzem 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, em que 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).

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.

O PNLD-campo e os livros didáticos

Atualmente, mesmo com a disseminação da informática e os avanços tecnológicos advindos dela, os livros didáticos ainda assumem um papel de destaque nas políticas educacionais do Brasil. Sendo universalmente distribuído para todos os estudantes do país, constitui um material didático que ainda é a pedra fundamental de muitas práticas pedagógicas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a principal ação no sentido de oportunizar o mínimo de materiais didáticos aos estudantes do país. Compreendendo que a educação no campo é diferente daquela praticada na cidade, o governo federal instituiu um programa próprio para a educação do Campo, o PNLD-Campo. Este programa é correlato ao já tradicional PNLD, as editoras propõem as obras, que são analisadas por pareceristas que as aprovam ou não. Após a sua aprovação, as obras são selecionadas pelos professores que as utilizarão em sala de aula.

Para o PNLD-Campo 2016 foram inscritas 10 obras sendo que somente duas foram aprovadas: a coleção *Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo* e a coleção *Campo Aberto*. Questionamo-nos o porquê de um número tão baixo de obras aprovadas. Conjecturamos que a incipiência do PNLD-Campo possa ser uma das razões, e ainda o desconhecimento das editoras frente à proposta de Educação do Campo (TEIXEIRA, 2016). O Guia PNLD-Campo 2016, publicação oficial que analisa as obras, corrobora o que pensávamos:

Esses números indicam, por um lado, a necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por Princípios e critérios para avaliação coleções que efetivem, com qualidade, uma proposta pedagógica para as escolas do campo. (BRASIL, 2016, p.17,18).

Dentre as obras aprovadas, foram analisados os volumes referentes ao 5º ano do ensino fundamental, pois esta é a fase que antecede o primeiro contato com a disciplina de Geografia desvinculada de outras ciências humanas. Utilizando a técnica de análise conteúdo (BARDIN, 1977), optamos pela análise temática porque pensamos que se aproxima 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. Com isso, buscamos compreender como os conceitos lugar, paisagem e território são abordados nos livros através de imagens, exercícios e textos.

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.

Em relação ao livro *Campo Aberto*, 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 no 5º ano 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, nos compreendendo 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. 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 campesinas que não os agricultores, pois a obra também deve ser dedicada a estes grupos. Na obra *Coleção Campo Aberto*, mesmo não apresentando os conceitos os quais nos propomos a analisar, a tessitura dos componentes curriculares foi uma boa surpresa, 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.

O que aprendemos nos livros

Ao analisarmos os livros, pensamos que as obras não contemplam uma efetiva aproximação entre os conceitos da Geografia e a realidade rural, visto que uma apresenta base teórica inconsistente e a outra não aborda, ou aborda superficialmente, os conceitos que selecionamos. 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.

Pensamos, neste momento, que o conceito de lugar é importante para a consolidação das identidades campestinas. Considerando-se que a Educação do Campo propõe valorizar as sua população, 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/espaço. No entanto, os livros, em nossa ótica, são insuficientes neste aspecto, pois não aprofundam a construção do conceito de lugar. E desta forma, não oportunizam a discussão e a reflexão da relação sujeito-espaço.

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.

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 como ordenamento político administrativo é destacada. Ainda, há uma tentativa de introdução da ideia de multiescalas, na medida em que contempla o local (município) tecendo relações

com outras escalas (nacional, global), instiga à consciência cidadã, busca desenvolver consciência ecológica e valoriza a diversidade técnica na produção do espaço.

Tendo em vista o que foi discutido até o momento, os livros didáticos de Geografia destinados às populações do campo não apresentam uma significativa ruptura com o dito ensino urbano, o hegemônico. Ainda que incipientes, os livros destinados ao campo poderiam possuir uma abrangência conceitual maior e contemplar mais comunidades campestres. Esperamos que esta iniciativa, PNLD-Campo, possa ser discutida e aprofundada, para que tenhamos mais obras voltadas às populações camponesas, com a devida qualidade que se dispensa ao tradicional PNLD.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia PNLD Campo 2016**: Educação do Campo. Brasília: Part Comunicação, 2016. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016---anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 08 maio 2016.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os difentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Ensino de Geografia**: Práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTROGIOVANNI A. C. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico: novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-cultura, 2013. p. 35-48.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

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

MEDEIROS, R. M. V.; ROBL, D. Educação rural, saberes e desenvolvimento local. In: MEDEIROS, R. M. V.; FALCADE, I. (Orgs.). **Expressões da re-territorialização do campo brasileiro**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 171-193.

MENDONÇA, M. R. S. *et al.* **Coleção Campo Aberto**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Orgs.). **Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Edipurs/sulina, 2003a. p. 13-38.

MORIN, E. **Ensinar a Viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2000.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

TEIXEIRA, C. C. **A geografia na educação do campo**: possíveis contribuições. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.