

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CATEGORIA TERRITÓRIO

Countryside Education and Geography Teaching: thoughts from the territory category

Ivanio Folmer

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor Formador Universidade de Caxias do Sul, Brasil

ivaniofolmer@yahoo.com.br

Ane Carine Meurer

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM, Brasil

anemeurer@gmail.com

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasil

gcca99@gmail.com

Recebido: 01.05.2023

Aceito: 15.09.2023

Resumo

O objetivo deste texto é refletir sobre o ensino de Geografia na perspectiva da Educação do Campo, uma das modalidades da Educação Básica, tendo como aporte e referência fundamental o conceito de território. A pesquisa se desenvolveu no distrito de Arroio Grande no município de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do sul Brasil. Utilizou-se a análise qualitativa por evidenciar uma pesquisa contextualizada na educação, com a relação dialética entre sujeitos e territórios. A partir da evolução da pesquisa, reafirma-se a importância da organização e articulação do projeto político pedagógico, com a realidade vivida pelos/as/dos/as educandos/s, compreendendo a importância da categoria de análise território e do ensino de geografia para a solidificação da Educação do Campo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Território, Educação do Campo.

Abstract

The objective of this text is to reflect on the teaching of Geography from the perspective of Rural Education, one of the modalities of Basic Education, having as a contribution and fundamental reference the concept of territory. The research was developed in the district of Arroio Grande in Santa Maria, in Rio Grande do Sul, Brazil. Qualitative analysis was used because it shows contextualised education research with the dialectical relationship between subjects and territories. From the evolution of the research, the importance of the organisation and articulation of the pedagogical and political project is reaffirmed, with the reality experienced by the students, understanding the importance of the category of territory analysis and the teaching of geography for the solidification of Rural Education.

Keywords: Teaching of Geography, Territory, Field Education.

1. INTRODUÇÃO

Para a construção deste texto, optou-se em utilizar a análise qualitativa por evidenciar uma pesquisa contextualizada na educação, com a relação dialética entre sujeitos e territórios. Esse método propõe a interpretação, interação e construção de sentidos e conceitos sobre a realidade estudada, de modo a ir além da quantificação, valorando as camadas de complexidade, contradições e significações do território (MORAES, 1986; SILVEIRA, 2006; SILVEIRA, 2009).

Iniciou-se o processo metodológico deste texto, buscando compreender a extensão do debate sobre os temas envolvidos: Projeto Político Pedagógico, Ensino de Geografia, Educação do Campo e Território. Desse modo, foi imprescindível que se adotasse uma pesquisa bibliográfica, onde, a partir de Gil (2008), a mesma se desenvolvesse a partir de materiais já elaborados. Nesse sentido, utilizaram-se especialmente livros e artigos científicos, os quais abordaram a discussão central.

A partir de tais premissas, compreende-se o território como é um dos conceitos-chave da Geografia, acompanhando o espaço geográfico, o lugar, a paisagem e a região. A articulação desse conceito com o ensino requer, acima de tudo, relação com os aspectos naturais e cognitivos dos educandos, já que ao referirmo-nos à educação, estamos à frente do contexto social, elencando, do mesmo modo, aspectos de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste texto é refletir sobre o ensino de Geografia na perspectiva da Educação do Campo, uma das modalidades da Educação Básica, tendo como aporte e referência fundamental o conceito de território. Nesse sentido, considera-se a geografia escolar como uma abertura ao ensino e aprendizado de forma contextual, a partir do conjunto de estratégias teóricas e metodológicas em Instituições de Ensino Superior (IES) e formação continuada, a fim de possuir uma dialogicidade capaz de contribuir com a aprendizagem dos educandos de forma facilitada na Educação Básica.

Há, sobremaneira duas vertentes que são importantes de ser consideradas nessa premissa da ponte entre o ensino de Geografia e a Educação do Campo. De um lado haverá toda uma gama de estudos que reforçam a importância do raciocínio geográfico e da importância do aprofundamento teórico-metodológico e conceitual-reflexivo da ciência geográfica, juntamente com as Ciências da Educação, na formação dos educadores em seu labor cotidiano em diferentes ambientes de aprendizagem (PONTUSCHKA *et al.*, 2007; ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017; STRAFORINI, 2018; ARAÚJO; REIS JÚNIOR, 2019).

Também há, de igual modo, que considerar a pertinência da existência de documentos oficiais como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais são orientadores no que tange a (re) formulação dos currículos e conteúdo no ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2012; LEITE, 2002). Os normativos legais, juntamente com a diversidade das redes de ensino fazem com que seja necessária de forma perene e profunda uma aproximação entre o teórico didático-pedagógico e prático cotidiano das realidades escolares vividas por estudantes, professores e gestores.

De modo tão importante quanto os documentos formais, está o Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual as demais articulações devem estar, obrigatoriamente, inseridas, para que, desse modo, as práticas no que se refere à escola e às disciplinas consigam desenvolver-se. Na escala local da escola, em os diferentes ambientes de aprendizagem que a compõem, há a singularização do trabalho didático-pedagógico cotidiano, transversalizado pelos normativos e formação docente. Ir na direção dessas situações específicas, envolvendo ensino de Geografia e Educação Campo compreende o epicentro do debate apresentado.

2. LDB E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Um dos marcos na educação brasileira deu-se através da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. O delineamento da mesma vai além da importância de seu texto formativo, existindo a partir do contexto no qual a mesma foi pensada, e as razões pelas quais foi criada. Com a LDB instituída, cabe assinalar a participação cidadã em demasiados segmentos da sociedade civil, na área da educação.

É garantido constitucionalmente o direito à Educação, ou seja, é direito das crianças, jovens, adultos e idosos o direito à Educação Básica por meio do percurso de escolarização pelas etapas e modalidades educacionais. Esse movimento afirmativo de direitos à educação contextualiza toda uma transformação revolucionária no sistema educacional, o qual carrega, em seu bojo a problematização com vistas ao sistema público, universal, laico e que se discorre como obrigatório. Assim, concordando com Boto (2005), percebe-se que seria:

[...] universal por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos, meninas, ricos e pobres, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, [...]. Supunha-se único porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertencas comunitárias por eles abraçadas (BOTO, 2005, p. 785).

O direito à educação nasce no bojo da Constituição Brasileira e segue reproduzida pela LDB, onde, no seu art.3º, conversa diretamente sobre o direito e as condições para acesso à instituição de ensino e a permanência na mesma - a escola de formação básica. Percebe-se, através dessa exposição, que há uma preocupação maior do que simplesmente o acesso, considerando necessária a permanência desses sujeitos na escola. A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 as etapas e modalidades educacionais puderam se organizar de forma contextualizada às diversas realidades sociais do país. O Plano Nacional de Educação é um dos meios pelos quais esse acompanhamento local, especialmente nos municípios se torna tanto possível como necessário, avaliando alguns indicadores, tais como:

- oferta educacional no município por níveis, etapas e modalidades;
- número de escolas públicas (federais, municipais ou estaduais) e privadas no município;
- número de matrículas por nível, etapa e modalidade (se possível, com detalhamento por turnos e rede);
- estrutura física das escolas (especificando necessidades de reforma ou ampliação);
- quadro de profissionais comparado às necessidades técnicas, pedagógicas e de apoio;
- série histórica do IDEB (com detalhamentos de seus indicadores);
- distorção idade-série em cada etapa de ensino;
- capacidades técnica e financeira disponíveis para a educação no município;
- projetos educacionais em execução pela Prefeitura, governo do estado, Ministério da Educação e terceiro setor no município;
- população residente por faixa etária e escolaridade;
- planos de expansão das faculdades, universidades e escolas técnicas no município ou na região. (BRASIL, 2015, p. 13).

Desse modo, a contextualização do direito à educação possui origem na realidade educacional brasileira, a qual ainda apresenta significativo número de crianças e jovens fora da escola e, segundo a UNESCO (2018), uma a cada cinco crianças está fora da sala de aula. Ao se refletir sobre esses dados, considera-se que grande parte desses sujeitos consegue acessar a escola, contudo não permanece na instituição, representando uma queda na efetivação do direito, previsto em lei. Em consonância com a efetivação do direito à educação, a LDB também faz com que emergja o Projeto Político- Pedagógico (PPP). Muitos estudiosos ocuparam-se a pesquisar o PPP, dentre os tais destacam-se Veiga (1998); André (2001), Libâneo (2001), e Vasconcellos (1995). O termo Projeto advém do latim *projecto*, o qual se liga às concepções de Trabalho, Empreendimento e Iniciativa, especialmente. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1999, p. 541).

Os projetos político-pedagógicos das escolas representam a organização local, contextual e situacional da educação à realidade de professores, estudantes e gestores, em diálogo com a comunidade escolar. A compreensão geral que concerne o PPP, mostra que esse é um documento que apresenta um plano geral envolvendo a educação. Em síntese, o PPP é “mais que um documento burocrático contemplado na LDB (9394/96), o PPP é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções, alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico – administrativo” (VEIGA, 2000, p. 275).

Os PPPs conectam-se, dessa maneira, tanto com objetivos de longo como de curto e médio prazos, no âmbito mais amplo, complexo e diversificado da Educação Básica. Conforme elencado pela UNESCO a respeito dessa importância da conexão interescolar do processo de ensino e aprendizagem:

6. Objetivos de curto prazo suscitam um sentimento de urgência e servem como parâmetro de referência para a comparação de índices de execução e realização. À medida que as condições da sociedade mudam, os planos e objetivos podem ser revistos e atualizados. Onde os esforços pela educação básica tenham que focalizar a satisfação das necessidades específicas de determinados grupos sociais ou camadas da população, o estabelecimento de metas direcionadas a esses grupos prioritários de educandos pode ajudar planejadores, profissionais e avaliadores a não se desviarem do seu objetivo. Metas observáveis e mensuráveis contribuem para a avaliação objetiva dos progressos (UNESCO, 1990, p. s/n).

Do mesmo modo, a partir de Veiga (1998), visualiza-se o PPP não apenas enquanto um conjunto de planos e projetos de professores, tampouco é apenas um documento que detalha as diretrizes pedagógicas das escolas. Contudo, compreende-se o PPP enquanto documento importante que reflete a escola e a realidade do território, onde a mesma está inserida. Dito isso, esse importante instrumento possibilita esclarecer as ações que acontecem na escola. Pereira (2007) reflete acerca do PPP, como uma contínua expressão das ideias em um processo de intenções conectadas com o presente. Do mesmo modo, a LDB também delibera sobre a Educação do Campo, em uma relação quase vazia, como preconiza Antônio Munarin (2016). Contudo, fica claro nos:

arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (HENRIQUES 2007, p. 16-17).

Ainda assim, não é evidente uma preocupação tangente em relação ao desenvolvimento das Escolas do Campo e de um Projeto Político-Pedagógico. Desse modo, Caldart (2004) elenca elementos necessários a essa discussão e implementação de um Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo: 1: Formação humana vinculada a uma concepção de campo; 2: Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; 3: Projeto de educação dos e não para os camponeses; 4: Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo; 5: Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6: Valorização e formação dos educadores, e, 7: Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Os PPPs também possuem o papel de conectar a escola à sua comunidade, a realidade socioterritorial que faz parte. O projeto educacional, em nível local, representa o que Dewey (1975) defende como a dimensão escolar da aprendizagem, de forma situacional e contextualizada aos objetivos de aprendizagem e ao planejamento educacional. Uma escola agregadora e interdisciplinar e, principalmente, na perspectiva da Educação do Campo deve: “[...] simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados (DEWEY, 1979, p. 24).

Observa-se, então, como os elementos apresentador por Caldart (2004) possuem uma relação íntima com a importância de dialogar com objetivos de planejamento educacional em múltiplas escalas. No caso dos objetivos intermediários e de curto prazos, conforme disposto pela UNESCO para a Educação Básica haverá uma ligação direta tanto com o âmbito local das escolas e seus PPPs como também com os dispositivos legais, representação e normativos que servem de orientação para a Educação do Campo nas redes de ensino.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia apresenta-se como importante componente curricular do ensino escolar e possui a centralidade de reflexão e problematização com vistas à compreensão das relações impostas e construídas no espaço, bem como as efetivações dos territórios. A reflexão acerca da formação integral, crítica-propositiva, interdisciplinar e cidadã de crianças, jovens e adultos possui especial importância as aulas de Geografia, detentora de notória representatividade no fomento do pensamento crítico sobre quem são, onde estão,

porque estão e para quem estão evidenciando as relações sociais no/dos territórios ocupados.

A referência à formação da cidadania como uma das tarefas da escola já é uma ideia bastante consolidada e, por isso mesmo, é importante delimitar os significados mais concretos desse conceito. Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos (CAVALCANTI, 2012, p. 46).

Os educadores devem propor uma educação crítica, onde o papel principal é fomentar a formação de cidadãos para atuarem de forma consciente no mundo. Desse modo, é necessário refletir e problematizar as estruturas e dinâmicas sociais, aspectos tão importantes para a sobrevivência do campo, no que tange sua diversidade cultural e saberes historicamente acumulados.

Para discorrer sobre Educação do Campo é preciso, sem dúvida, inserir o debate sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual compreende a existência de uma relação necessária entre o acesso à terra e conquista da mesma e da educação. Esse movimento socioterritorial compreende que só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração, já que só a escola também não é capaz de libertar o Sem Terra da expropriação conduzida pelo latifúndio. Stédile (1994) e Caldart, (2000) enfatizam que a Reforma Agrária é a junção dessas duas conquistas: ter acesso à terra, à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento e à escolarização.

A Educação no/do Campo é estar conectado com o modo de vida dos povos do campo, pensando em um projeto de educação que rompa com os paradigmas estabelecidos por uma sociedade hegemônica e desigual. Chaves (2011) destaca que Educação do Campo não se trata de qualquer educação, diz respeito à luta dos indivíduos por um processo educativo que sirva aos interesses de classe trabalhadora do Espaço Rural. Por essa razão resistem e lutam por uma educação que pense o trabalho e vida no/do campo para que, dessa forma, desenvolvam-se socialmente em suas propriedades, garantindo o sustento de famílias camponesas e outros sujeitos dos territórios rurais, além de alimentar os centros urbanos.

Envolver diferentes dimensões da relação do campo com o modo de produção capitalista hegemônico, compreender as contradições e complexidades da relação campo-cidade, relacionar diferentes objetivos de aprendizagem à realidade social vivida no meio rural são alguns dos elementos que precisam fazer parte da Educação do Campo,

especialmente em sua relação com o ensino de Geografia. Nesse sentido, Santos (1994), discorre que:

[...] o campo pode adaptar-se mais rapidamente às mudanças de uso. Segundo os produtos, desde que haja recursos de capital e inteligência. Na cidade, as formas novas, criadas para responder a necessidades renovadas, tornam-se mais exclusivas, mais rígidas materialmente e funcionalmente, tanto do ponto de vista de sua construção quanto de sua localização. (SANTOS, 1994, p. 36).

Ao emergir, o MST reforça as reivindicações e lutas, tornando-se expressão concreta de conflitualidades em torno de melhores condições de vida, tanto para os acampados¹, como para os assentados², refletindo, também, para melhores condições de vida dos outros integrantes do campo. Caldart, (2001) enfatiza a importância do MST, para a sociedade, quando justifica o seu surgimento, dizendo que

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. (CALDART, 2001, p. 04).

Nesse percurso, estão imbricados alguns conceitos utilizados nas Ciências Humanas, em especial na Geografia: Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem e Território, entrecruzando elementos do raciocínio geográfico com a formação integral, complexa e interdisciplinar, que compõem grande parte das atuais demandas de atualização do ensino Geografia na Educação Básica (PONTUSCKHA *et al.*, 2007; ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO 2017). Compreende-se, dessa maneira, que o papel da Geografia não é somente o de informar as localizações das cidades, regiões e países; todavia, é dever, acima de qualquer coisa, informar como vivem e quais as razões que levaram os sujeitos a ocuparem esses espaços.

a Geografia constitui-se em um campo fértil de oportunidades para experimentar de maneira muito rica e estimulante várias habilidades e, desta forma, possibilitar ao aluno desenvolver competências criativas de percepção e cognição a serem incorporadas ao seu crescimento. (KIMURA, 2001, p. 26).

¹ Processo inicial do acesso à terra, onde os sujeitos permanecem em barracões resistindo até que seja a eles designado uma parcela de terra.

² Quando o sujeito sai do acampamento em direção a sua parcela de terra, estabelecida pelo INCRA.

O ensino em Geografia tem suas transformações alicerçadas ao ambiente de estudos, no espaço urbano e rural. Ressalta-se que o ambiente escolar rural não pode ser limitado ao local da sala de aula, já que o território ao seu redor possibilita ao educador e aos educandos vivenciarem conteúdos disponíveis, pragmáticos na prática.

Relacionar em um só plano o planejamento educacional de curto e médio prazo, como ocorre com os PPPs escolares à realidade local das escolas é um passo fundamental e imprescindível para a superação de uma formação escolar que não leve em consideração elementos complexos, contraditórios, históricos e identitários das realidades sociais no processo de ensino e aprendizagem. A própria epistemologia geográfica necessitou adaptar-se às novas demandas existenciais, situacionais, imaginárias, simbólicas e identitárias da espacialidade, indo além de uma crítica não propositiva e dialógica como ressalta Silveira (2006) ao considerar que:

Os traços fundamentais de uma situação nunca são estáticos nem inexoráveis. A vida que se desenvolve numa situação nunca foi o produto de uma escolha única de uma situação mutável, inexorável, sempre houve um conjunto de possibilidades. Todavia, segundo a situação da qual partimos, conforme nossa posição na sociedade, o grau de constrangimento não é o mesmo. Existem mais caminhos possíveis dos que, de fato, foram concretizados ou geografizados. Mesmo quando nos referimos ao que está aí ao prático-inerte, sabemos que também foi produto de uma escolha entre possibilidades. Não é apenas imaginar que temos um mundo de essências que obrigatoriamente se transformará num mundo de existências. (SILVEIRA, 2006, p.87).

Por essa razão, de um avanço em seu escopo teórico-metodológico e analítico-reflexivo que a Geografia é uma disciplina que auxilia o desenvolvimento da Educação do Campo, utilizando metodologias para que os educandos compreendem que existem diferentes localidades, culturas, religiões, relações interpessoais e sociais e a relação sociedade/natureza, vida, ou seja, uma multidimensão de possibilidades. Dessa forma Bispo (2008) relata que:

[...] o espaço, a paisagem e o território são objetos da geografia. Assim, a rapidez da intensidade das mudanças socioespaciais na sociedade contemporânea impõe à geografia a necessidade do uso de recursos metodológicos e técnicos que contemplem os modos de apropriação do lugar. O lugar torna-se um desafio à análise do mundo moderno, o que exige um esforço para analisá-lo e compreendê-lo em suas múltiplas formas e conteúdos e em sua dinâmica histórica. (BISPO, 2008, p.84).

A escola do campo precisa ter uma visão dialética da realidade social dos sujeitos que atende, possibilitando, desse modo, uma relação contra-hegemônica, que envolve educadores, educandos, comunidade e territórios que circundam a escola. A escola do campo, desse modo é resistência que tenta validar os sujeitos camponeses e suas histórias,

de forma a integrar prática, saberes, experiências e situações socioterritoriais ao processo de ensino e aprendizagem: “A integração dos saberes pode ocorrer na mente dos indivíduos mesmo em um ensino baseado essencialmente no cognitivo” (PONTUSCHKA et.al, 2007, p. 117).

Em seu cerne, a Educação do Campo é interdisciplinar, integradora, dialógica e complexa aprioristicamente. Nesse ínterim há o elemento territorial, geográfico que pode ser potencializado na elaboração dos objetivos de aprendizagem mais amplos ou específicos, atrelados aos PPPs das escolas, que busquem contemplar geograficamente essa característica fundamental da modalidade com a “[...] a apresentação dos conteúdos visar o estabelecimento das inter-relações, ou seja, a integração deve ser expressa pelo professor e percebida pelo aluno.” (PONTUSCHKA *et al.*, 2007, p. 117).

A Geografia, por sua vez, dentro da Educação do Campo, deve tentar ser interdisciplinar, em um processo que culmina e articula os conteúdos estabelecidos pelas Bases Curriculares e os materiais presentes nas vidas dos educandos, partindo para aulas que utilizem o território vivido/visto pelos educandos enquanto sala de aula, já que, através dele, podem-se trabalhar os conteúdos necessários ao entendimento e a emancipação dos sujeitos, pressupostos da Educação do Campo.

4. A UTILIZAÇÃO DO TERRITÓRIO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Em nível acadêmico universitário, muitos autores/pesquisadores debruçam-se em torno do conceito de território, considerando o mesmo importante categoria de análise para a ciência geográfica. Dessa forma, os trabalhos que envolvem os debates sobre territórios e territorialidades estão muito presentes especialmente em dissertações e teses. Esse movimento é, sem dúvida, muito importante para a renovação do debate em torno do conceito construído, abrindo horizontes para novos pesquisadores e pesquisas.

Nessa perspectiva, hoje, no Brasil, existem registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) em torno de 900 grupos de pesquisas que se atentam em utilizar essa categoria enquanto centro das pesquisas. Na construção do debate a respeito da utilização do conceito de Território nas aulas de Geografia, nas Escolas do Campo, utilizar-se-ão as principais ideias sobre o tema central, as quais percorridas e construídas por autores que estão contribuindo com o debate nessa ciência, há muitos anos.

Em linhas gerais a categoria de território possui sua origem nos estudos de Geopolítica no início do século XX, muito atrelado à ideia de relações de poder, fronteiras e questões econômicas entre Estados-nacionais na conformação ou defesa de seus territórios (RAFFESTIN, 1993). Haesbaert (2004) destaca “dois sentidos amplamente difundidos que são oriundos do latim: O primeiro refere-se à terra, que toma o território como materialidade, e o segundo, relacionado aos sentimentos que o território desencadeia”. No entanto, Ao longo das décadas o território passou por transformações epistemológicas, abarcando elementos culturais, simbólicos, dos modos de vida e existência, das historicidade de seus indivíduos e povos, como ressaltado por Haesbaert (2004) e Saquet (2007; 2012).

Além das ideias apresentadas acima, consideram-se, como peça principal para o entendimento de território, as escritas do geógrafo Bernardo Mançano Fernandes, o qual utiliza como instrumento de discussão a conflitualidade e, a partir dela, tem-se a noção da efetivação do território:

As contradições produzidas pelas relações sociais criam espaços e territórios heterogêneos, gerando conflitualidades. As classes sociais, suas instituições e o Estado produzem trajetórias divergentes e diferentes estratégias de reprodução sócio-territorial. A conflitualidade é apenas um componente para a efetivação do Território. (FERNANDES, 2008, p. 5).

O território possui uma dimensão tanto temporal quanto espacial, podendo ser feito e desfeito a todo o momento a partir dos processos de territorialização vigentes. Por assim compreender, território é um espaço definido e delimitado a partir de relações de poder (SOUZA, 2003).

Desse modo, consolidando a ideia da importância deste debate em torno deste conceito, Santos (2015) afirma que o conceito de Território potencializa o ensino de Geografia. Todavia, as práticas espaciais estão inseridas em territórios díspares, os quais os alunos compõem ou não e tornando-se elementos importantes para instigar os educandos em formação escolar a conhecerem as questões da formação territorial imbricadas nas relações de poder e de identidade, que estão inseridas nos territórios que ocupam.

No processo de discussão de fontes teóricas, relacionando geografia e Território, dá-se atenção à Cavalcanti (2006), Saquet (2012) e Souza (2012), que afirmam que, muitas vezes, o conceito de Território é utilizado de forma muito simples nas aulas de Geografia na Educação Básica, em especial, o território é entendido apenas enquanto uma

delimitação de divisas, voltada à geografia cartográfica, ignorando todos os sentidos e sentimentos que, por vezes, extrapolam esses territórios.

O papel social da Geografia na Educação Básica é desenvolver uma educação geográfica. Segundo Cavalcanti (2006), a Geografia tem papel de auxiliar os alunos na descoberta dos conhecimentos que relacionam o cotidiano vivido por eles, imprescindível em uma escola do campo, formada, todavia, pela conflitualidade.

Do mesmo modo, Saquet (2012) discorre que o conceito de Território na Educação Básica, infelizmente, limita-se a definir “Estado-Nação”, por vezes restringindo-se à formação do Brasil, voltando-se, sempre que necessário, a características específicas (população, relevo, rios, clima, vegetação etc.), o que, de fato, são importantes; contudo, ignora os debates de pesquisas e publicações sobre essa categoria tão importante da compreensão geográfica.

A partir da conflitualidade e complexidade do território, do mesmo modo, pode-se entender o fenômeno do surgimento das Escolas do Campo e a realidade onde elas e os educandos estão inseridos, tornando-se essencial seu debate em sala de aula, dever de todas as disciplinas, especialmente da Geografia. Com a consolidação da importância desse debate, segue-se problematizando: De que modo as aulas de Geografia podem utilizar a categoria Território como ferramenta pedagógica nas Escolas do Campo?

Parte-se de um ponto certo: cada educador possui sua própria metodologia e dinâmica em sala de aula; porém, mesmo a partir das inúmeras contextualizações didáticas, deve-se sempre respeitar o PPP da escola, já que nele os projetos que são desenvolvidos na instituição devem estar entrelaçados.

Na Educação do Campo, propõe-se a discussão de que todos os conteúdos estejam interligados, por tratar-se de uma pedagogia e públicos diferentes e uma realidade, sem dúvida, diferenciada. O conceito de território requer a elaboração de uma aula teórica e, posteriormente, uma aula prática.

Desse modo, o campo, enquanto residência e local de trabalho dos educandos, deverá ser contextualizado a partir dos elementos que eles próprios elencam enquanto importantes; sobretudo, conhecer os educandos e sua historicidade, no primeiro momento, possibilita uma ideia, ainda que reduzida, sobre qual território estão inseridos.

Como preconiza (FREIRE, 1997, p. 53): “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”. A ação investigativa sobre a contextualização histórica dos educandos revela, na

grande maioria das vezes, as dificuldades e os desafios enfrentados por esses sujeitos, abrindo precedentes na atuação do educador, adentrando aos territórios e territorialidades vividas e produzidas pelos educandos e pela comunidade escolar. Emerge, nesse sentido, a possibilidade de discussão sobre a importância da relação do educador com o educando, permeada pela realidade em que a escola está inserida,

A educação é um processo contínuo, permanente de interação, que tem início antes do nascimento do indivíduo, com a educação de seus pais, e dura toda a vida, desenvolvendo-se em instituições específicas e além delas. Nesse encontro com a sabedoria interior, nós, educadores, podemos ser meros transmissores de informação ou estabelecer como objetivo um verdadeiro conceito de educação. Se assumirmos ser EDUCADORES, poderemos contribuir para a mudança social a partir do desenvolvimento individual e coletivo. Para isso temos que participar da mudança e vivê-la como um desafio essencial. (PUEBLA, 1997, p. 19, grifos dos autores)

Educação e Território encontram-se difundidos em um encontro teórico, no qual observa-se que os sujeitos se educam, também, em espaços não formais, dentro dos territórios que ocupam, especialmente no espaço rural, onde os saberes tradicionais são passados de geração em geração, bem como se educam pelos sindicatos, igrejas, feiras, movimentos sociais do campo, restando o letramento formal acontecer na escola. Não se observa que uma forma educacional é melhor que a outra; nesse passo, elas são complementares. Por assim refletir, sabendo que os territórios onde vivem são importantes, cabe à escola e aos educadores validarem os mesmos, de modo a os utilizarem em sala de aula, ou transformarem suas salas de aula.

Para demonstração da discussão prática sobre o conceito de Território, utilizou-se a plataforma *Google Maps* onde, a partir dessa, pode-se observar a espacialização dos territórios. Este texto foca em demonstrar a realidade de um distrito rural do município de Santa Maria/RS; contudo, acredita-se que essa demanda é e pode ser a mesma em diversos outros territórios e escolas no Brasil.

Diante dos achados teóricos e espacialização do distrito rural do município de Santa Maria/RS, foi necessário ir a campo para registrar alguns elementos que circundam os territórios que envolvem a Escola do Campo. Destaca-se um passo muito importante para demonstração das dimensionalidades dos territórios, os quais, muitas vezes, são minimizados ou invalidados pelos educadores.

Algumas escolas do campo, atualmente, apresentam acesso as tecnologias e seu uso, possibilitando uma navegação virtual acerca dos territórios que circundam a escola. Desse modo, a ferramenta *Google Maps*, mostra-se importante instrumento de discussão. Observem-se as razões:

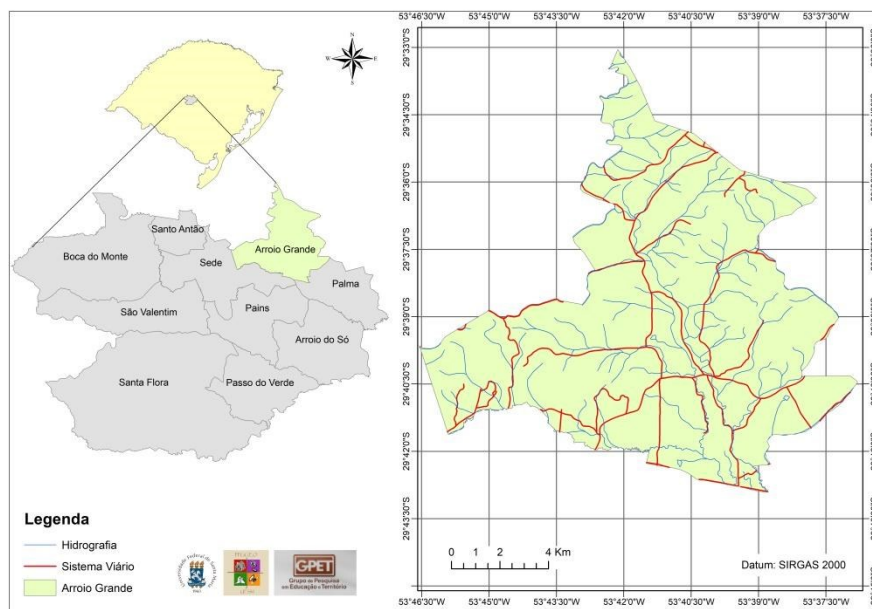


Figura 1 - Distrito de Arroio Grande Santa Maria/RS.

Fonte: autores, 2020.

A seguir (Imagem 2), obteve-se uma imagem a partir da utilização do *Google Maps* onde, no ponto em vermelho, encontra-se uma Escola do Campo inserida em um distrito rural, no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS). Imagem 2: Demonstração do Território do município de Santa Maria, através do *Google Maps*.

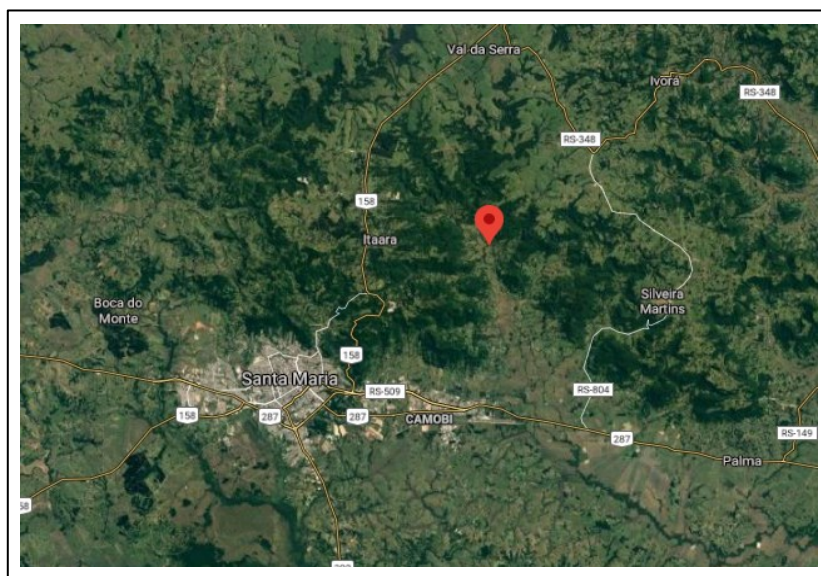


Figura 2 - Distrito de Arroio Grande Santa Maria/RS (Google Maps).

Fonte: Google Maps.

Percebe-se que há uma redução dos dados observados. Não se veem detalhes, tampouco as territorialidades. Nesse ponto, cabe esclarecer-se, mais uma vez, que as ideias sobre território possuem uma relação escalar: o território pode ser demasiadamente

grande, do mesmo modo, pode ter um menor alcance. Isso não quer dizer que um é menos ou mais importante que o outro. Talvez o território *menor* tenha maior importância por produzir alimentos que abastecem uma cidade, do que outro que produz grãos e os exporta para outros países.

Na medida em que se aproxima da imagem, emergem algumas possíveis territorialidades e territórios. Consegue-se observar lavouras em expansão, onde muito provavelmente a agricultura desenvolvida nessas propriedades sejam arroz e soja, típicos em grandes propriedades do Estado do RS.

Todavia, efetua-se uma redução ao se afirmar que há somente esse território no vasto distrito; contudo, na medida em que se apresentam esses dados, consegue-se visualizar qual é a principal realidade do território. Possíveis realidades: Educandos, filhos dos grandes produtores de grão do distrito, que vendem sua mão de obra para esses setores de produção. Da mesma forma, há o aparecimento de uma possível área de preservação ambiental, restando dialogar com os educandos quem são esses sujeitos e o que esses territórios significam.



Figura 3 - Emergir das territorialidades e territórios do distrito de Arroio Grande/ Santa Maria/RS, através de imagens do *Google Maps*. **Fonte:** Google Maps.

A utilização dessa ferramenta é, sem dúvida, muito reducionista, já que não se tem como identificar o que de fato acontece nesses territórios; mas é de extrema importância a participação dos educandos nessa investigação. Se possível uma saída a campo organizada com a escola, poder-se-ia perceber os tantos territórios e territorialidades de forma palpável, dando, de fato, a dimensão ao conceito território. Já que nesse mesmo distrito é possível se perceber a produção agrícola capitalista³ (imagem 4), como também

³ "(...) A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração" (FERNANDES, 2007, p. 05)

áreas de produção de uma agricultura contra hegemônica⁴ (imagem 5) e grande representatividade da cultura (imagem 6).



Figura 4 - Produção de Arroz e Soja no distrito de Arroio Grande/ Santa Maria/RS. **Fonte:** Registro dos autores.



Figura 5 - Produção de agricultura contra hegemônica no distrito de Arroio Grande/ Santa Maria/RS. **Fonte:** Registro dos autores, 2020.



Figura 6 - Representação da cultura - Religiosidade no distrito de Arroio Grande/ Santa Maria/RS. **Fonte:** Registro dos autores, 2020.

Complementando o exposto anteriormente sobre as possibilidades de uso e discussão do Território nas aulas de Geografia, fora da sala de aula tradicional, Saquet (2012) sugere

⁴ “(...) da produção alternativa, da democracia participativa, do multiculturalismo, dos direitos humanos, da biodiversidade, dos direitos de propriedade intelectual e dos direitos indígenas e do novo internacionalismo operário” (SANTOS, 2003, p. 10-11).

algumas questões/intervenções que devem ser observadas ao trabalhar esse conceito em sala de aula, tais como: Pertinência em se trabalhar os conhecimentos dos educandos, no que se refere ao conceito de Território, com o auxílio do livro didático enquanto ferramenta; Elaboração e seleção de esquemas de investigação que atuem no desenvolvimento da elaboração dos territórios e territorialidades; Estudos que partam da escala local, com atenção ao espaço em que os educandos vivem; e Uso contínuo de mapas, os quais, especialmente, tratem das territorialidades locais e regionais.

As sugestões de utilização didático-pedagógica da categoria território por Saquet (2012) vai ao encontro do que postura Straforini (2018). Elaborar objetivos de aprendizagem, utilizar metodologias de ensino diversificadas, lançar mão de uma abordagem interdisciplinar e abarcar as características locais ao raciocínio geográfico na compreensão socioterritorial na Educação do Campo se tornam fundamentos imprescindíveis, sendo que: “[...] o conhecimento geográfico é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos.” (STRAFORINI, 2018, p. 7).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio do Projeto Político-Pedagógico é de entender e considerar o projeto como processo contínuo onde os resultados são gradativos. Ele está ligado à função precípua da equipe diretiva e/ou coordenadora, no sentido de mediar e liderar sua construção/edição/reestruturação, considerando a opinião dos sujeitos que dele fazem parte.

Dentro do PPP escolar, todas as decisões das disciplinas estão inseridas; no entanto a Geografia proporciona uma leitura sobre as categorias especiais de forma a relacioná-la à vida dos sujeitos. A relação entre conteúdo e povos possibilita, na Educação do Campo, o rompimento de apenas informar sobre fatos geográficos, estabelecendo uma visão que articula a construção dos nexos e relações que se cruzam, desde níveis locais, ampliando para níveis globais.

A partir dessas reflexões, percebe-se que o conceito de Território é chave para a compreensão do espaço, bem como dos demais conceitos da Geografia, onde o mesmo é palco e também resultado de uma ação conduzida por sujeitos que acabam delineando, no espaço geográfico, suas territorialidades. Assim, torna-se visível que o conceito de Território se apresenta de forma diferente em cada momento histórico e nas escolas,

especialmente do Campo, ele não pode ser minimizado ou reduzido a apenas divisas políticas, já que se entende o mesmo enquanto resultado das relações de poder. Reduzir a uma geografia física é ignorar as forças e as relações identitárias que formaram esse espaço em Território.

Desse modo, o ensino de Geografia pode muito contribuir com a Educação do Campo, especialmente se houver vínculo entre as pedagogias e diretrizes construídas pelo MST e a escola atual. Quando a Geografia é trabalhada na perspectiva da Educação do Campo, ela possibilita uma formação política, social e crítica ao camponês, assim como compreensão dos acontecimentos que permeiam o espaço rural, ampliando a visão da comunidade local e global.

Destarte, cabe deixar o diálogo para futuras discussões: Estariam as Instituições de Ensino Superior capacitando adequadamente o educador, inclusive os de Geografia, para atuar em espaços de abrangência da Educação do Campo?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D. C.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.

ARAÚJO, G. C. C.; REIS JÚNIOR, D. F. C. A geografia entre as ciências naturais e as humanidades: um novo desafio ao ensino escolar do terceiro milênio. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1 - 15, 2019.

BISPO, C. L. S. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**, v. 10, n. 1, p. 82-106, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CALDART, R. S. O MST e a Formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 04-20, 2001.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL. 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte. 2010. p. 1-13.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. 208p.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 134p.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. 224p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. 256p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. 192p.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 396p.

HENRIQUES, R. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECAD/MEC, 2007. 81p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001. 304p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2008. 78p.

MORAES, A. C. R. Historicidade, consciência e construção do espaço: notas para um debate. In: SOUZA, M. A.; SANTOS, M. (Orgs.) **A Construção do Espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

MUNARIN, A. Educação do campo e LDB Uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, 2016.

PEREIRA, E. **Subsídios para a Elaboração do Projeto Pedagógico**. Disponível em: www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html. Acesso em: 06 jun. 2020.

PONTUSCKHA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007. 384p.

PUEBLA, E. **Educar com o coração**: uma educação que desenvolve a intuição. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 1997. 112p.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 5-23, 2017.

SANTOS, L. A. **Ensinar Geografia pela pesquisa**: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SAQUET, M. A. O território no ensino-aprendizagem de geografia. **Geo UERJ**, v. 2, n. 14, p. 699-716, 2012.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 224p.

SILVEIRA, M. L. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 19, p. 81-91, 2006.

SILVEIRA, D. T. Pesquisa científica. In: GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

SOUZA, M. J. L. O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de *et al.* (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, M. J. L. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

STÉDILE, J. P. O MST e a luta pela terra. **Teoria e Debate**, n. 24, p. 51-53, 1994.

STRAFORINI, R. O Ensino de Geografia como Prática Espacial de Significação. In: **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998. 208p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 ago. 2019.

Recebido: 01.05.2023

Aceito: 15.09.2023