Terra Livre

(Qual) é o fim do Ensino de Geografia?

Terra Livre	São Paulo	ISSN 2674-8355	Ano 30, Vol.2, n 45	Jul-Dez/2015

Associação dos Geógrafos Brasileiros

Diretoria Executiva Nacional
Gestão 2014-2016

Diretoria Executiva Nacional

Presidente
Márcio Cataia (AGB Campinas)

Vice-Presidente
Nelson Rego (AGB Porto Alegre)

1ª Secretária
Natália Freire Bellentani (AGB São Paulo)

2º Secretário
Thalismar Gonçalves (AGB Vitória)

1º Tesoureiro
Flávio Palhano (AGB Vitória)

2º Tesoureiro
Felipe Ricardo Lopes (AGB Belo Horizonte)

Coordenação de Publicações
Renato Emerson do Santos (AGB Rio de Janeiro)
André Pasti (AGB Campinas)

Representantes junto ao Sistema/CONFEA
Títular: Nelson Rego (AGB Porto Alegre)

Articulação dos GTs: Gabriel de Melo Neto (AGB Catalão) e Luiz Henrique (AGB Viçosa)

Comunicações: Lara Schmitt Caccia (AGB Porto Alegre)

Secretaria Administrativa
Caio Tedeschi de Amorim (Seção São Paulo)

TERRA LIVRE

ISSN 2674-8355

Publicação semestral
da Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANO 30 – VOL. 2
NÚMERO 45

TERRA LIVRE

Conselho Editorial

Adriana Bernardes da Silva – Campinas/SP
Alexandre P. Faria Nogueira – João Pessoa/PB;
Ana Maria Hoepers Preve – Florianopolis/SC
Anderson Bem - Mal. Candido Rondon/PR
Azucena Arango Miranda – Univ. Humboldt de Berlín, Alemania UNAM, México
Carlos Alexandre Leão Bordalo –Belém/PA
Charlles da França Antunes - DEN
Claudinei Lourenço – Belo Horizonte/MG
Claudio Ubiratan Gonçalves – Belém/PA
Clay Anderson Nunes Chagas – Belém/PA
Cristiane Cardoso –Rio de Janeiro/RJ
Edima Aranha Silva – Três Lagoas/MS
Eduardo Karol – Niterói/RJ
Eliane Tomiasi Paulino – Londrina/PR
Fabrício Gallo – Campinas/SP
Fernando Conde – Belo Horizonte/MG
Flávia Elaine da Silva Martins – Niterói/RJ
Flávio Palhano – Vitória/ES
Gabriel de Melo Neto – Catalão/GO
Gilmar Alves de Avelar – Catalão/GO
Gustavo Felipe Olesko – Curitiba/PR
Gustavo Prieto – São Paulo/SP
Jeani Delgado Paschoal Moura – Londrina/PR
João Fabrini – Mal. Candido Rondon/PR
Jorge Ramón Montenegro Goméz – Curitiba/PR
Lucas Panitz – Porto Alegre/RS
Marcelo Garrido – Univ. Academia de Humanismo Cristiano, Chile
Margarida Pereira – Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Marisia Buitoni – Rio de Janeiro/RJ
Marleide Sergio – Aracaju/SE
Natalia Freire – São Paulo/SP
Nazareno José Campos – Florianópolis/SC
Nilo Almeida – Recife/PE
Pedro Vianna – João Pessoa/PB
Raimunda Aurea – Aracaju/SE
Raquel Daré – Vitória/ES
Rosemeire A. de Almeida – Três Lagoas/MS
Saulo Costa – Recife/PE
Sinthia Batista – Porto Alegre/RS
Verônica Ibarra – Univ. Autonoma do México, UNAM
Willian Rosa Alves (*In memorian*) – Belo Horizonte/MG

Pareceristas Ad Hoc da Terra Livre n.45: Agripino Coelho Neto, Alex Ratts, Ana Angelita Rocha, Anice Esteves Afonso, Astrogildo França Filho, Denilson Araújo de Oliveira, Dirce Suertegaray, Domingos Barros Nobre, Gisele Girardi, Ivani Faria, Jader Janer, José Messias Bastos, Kenia Costa,Lorena Francisco de Souza, Marcio da Costa Berbat, Margarida Cássia Campos, Maria Francineila Santos, Marilda Telles Maracci, Nubia Beray Armond, Nuria Hanglei Cacete, Orlando Ferreti, Raul Borges Guimarães, Roberto Marques, Valter Carmo Cruz

Editores Responsáveis: Renato Emerson dos Santos, André Pasti

Endereço para correspondência
Associação dos Geógrafos Brasileiros (DEN) – Av. Prof. Lineu Prestes, 322 – Edifício de Geografia e História – Cidade Universitária – CEP. 05508-900 – São Paulo – SP – Brasil – Tel. (11) 3091-3758

Ficha Catalográfica

Terra Livre, ano 1, n.1, São Paulo, 1986 – v. ils. Histórico	
1986 - ano 1, v. 1 – impressa	2002 - ano 17, v.1, n.18; v.2, n.19 – impressa
1987 - n. 2 – impressa	2003 - ano 18, v.1, n. 20; v.2, n.21 – impressa
1988 - n. 3, n.4, n.5 – impressa	2004 - ano 19, v.1, n.22; v.2, n.23 – impressa
1989 - n.6 – impressa	2005 - ano 20, v.1, n. 24; v.2, n.25 – impressa
1990 - n.7 – impressa	2006 - ano 21, v.1, n.26; v.2, n.27 – impressa
1991 - n.8, n.9 – impressa	2007 - ano 22, v.1, n.28; v.2, n.29 – impressa e digital
1992 - n.10 – impressa	2008 - ano 23, v.1, n.30; v.2, n.31 – impressa e digital
1992/93 - n.11/12 (editada em 1996) – impressa	2009 - ano 24, v.1, n.32; v.2, n.33 – impressa e digital
1994, 95,96 – interrompida	2010 - ano 25, v.1, n.34; v.2, n.35 – impressa e digital
1997 - n.13 – impressa	2011 - ano 26, v.1, n.36; v.2, n.37– impressa e digital
1998 - interrompida	2012 - ano 27, v.1 n.38; v.2, n.39 – impressa e digital
1999 - n. 14 – impressa	2013 - ano 28, v.1 n.40; v. 2, n. 41 – digital
2000 - n.15 – impressa	2014 – ano 29, v.1 n. 41; v. 2, n. 43 – digital
2001 - n.16, n.17– impressa	2015 – ano 30, v.1 n. 44; v. 2, n. 45 – digital
	ISSN 2674-8355

SUMÁRIO

EDITORIAL IX

ARTIGOS 12

SOBRE COMO MAPAS SE TORNAM MAPAS E A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NA CONTEMPORANEIDADE 13
Tânia Seneme do Canto

MUDANÇAS E CONTINUIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL 31
Ivaine Maria Tonini, Sergio Claudino, Xose Manuel Souto

A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO – TRAJETÓRIAS DE VIDA E DIALOGIAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 62
Ângela Massumi Katuta, Ehrick Eduardo Martins Melzer

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA GEOGRAFIA 98
Alex Cristiano de Souza

A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA 137
Naiemer Ribeiro de Carvalho

O LIVRO DIDÁTICO: DO DETERMINISMO GEOGRÁFICO DE DELGADO DE CARVALHO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 174
Edimilson Antônio Mota

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS 197
Ivana Pereira Ivo; Cíntia dos Santos Pereira da Silva

NORMAS 225

SUMMARY

FOREWORD IX

ARTICLES 12

ON HOW MAPS BECOMES MAPS AND THE CARTOGRAPHIC EDUCATION IN CONTEMPORANEITY 13
Tânia Seneme do Canto

MUDANÇAS E CONTINUIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL 31
Ivaine Maria Tonini, Sergio Claudino, Xose Manuel Souto

A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO – TRAJETÓRIAS DE VIDA E DIALOGIAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 62
Ângela Massumi Katuta, Ehrick Eduardo Martins Melzer

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA GEOGRAFIA 98
Alex Cristiano de Souza

A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA 137
Naiemer Ribeiro de Carvalho

O LIVRO DIDÁTICO: DO DETERMINISMO GEOGRÁFICO DE DELGADO DE CARVALHO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 174
Edimilson Antônio Mota

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS 197
Ivana Pereira Ivo; Cíntia dos Santos Pereira da Silva

STANDARDS 225

SUMARIO

EDITORIAL IX

ARTICULOS 12

SOBRE COMO MAPAS SE CONVIERTEN EN MAPAS Y LA EDUCACIÓN CARTOGRÁFICA EN LA CONTEMPORANEIDAD 13
Tânia Seneme do Canto

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ESPAÑA Y PORTUGAL 31
Ivaine Maria Tonini, Sergio Claudino, Xose Manuel Souto

LA CUESTÍON AGRÁRIA Y LA EDUCACIÓN DEL/EN LO CAMPO - TRAYECTORIA DE VIDA Y DIALOGIAS EN EL TRABAJO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES 62
Ângela Massumi Katuta, Ehrick Eduardo Martins Melzer

TRABAJO Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIÓN AL DEBATE PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA GEOGRAFIA 98
Alex Cristiano de Souza

GÉOGRAPHIE DU BRÉSIL: LA CONSTRUCTION DE LA NATION DANS LES MANUELS DIDACTIQUES DE GÉOGRAPHIE DE LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE 137
Naiemer Ribeiro de Carvalho

LE MANUEL: GÉOGRAPHIQUE DÉTERMINISME DE DELGADO DE CARVALHO À L'ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNIQUE-RACIALES 174
Edimilson Antônio Mota

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXIONES SOBRE LENGUA Y CULTURA EN LOS TERRITORIOS ETNOEDUCACIONALES 197
Ivana Pereira Ivo; Cíntia dos Santos Pereira da Silva

NORMAS 225

EDITORIAL

Esta edição da Revista Terra Livre traz, em seu título, a mesma chamada construída pela entidade para nomear o VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia, o Fala Professor. Realizado em Catalão (GO) de 09 a 12 de outubro de 2015, o evento teve como tema uma chamada de crítica e provocação aos processos em curso no mundo da educação, e que tem forte impacto sobre o ensino da Geografia. A própria chamada do evento já explicitava tal caráter:

"O tema do evento tem como mote um duplo questionamento na forma de provocação. De um lado, se questiona a finalidade, ou sentido, do Ensino de Geografia no atual contexto, carregado de desafios e limites para prática docente, nos mais variados âmbitos. De outro, se coloca em xeque, intencionalmente de forma alarmista, a própria existência da disciplina geográfica na educação básica, tendo em vista os impactos das políticas educacionais sobre as Ciências Humanas e o Currículo do Ensino Médio. Assim, o tema do VIII Fala Professor convida a todos a contribuírem com esta reflexão tão cara à geografia, como ciência e disciplina, e à sociedade brasileira."

A provocação se torna ainda mais importante no momento atual, quando políticas como a Base Nacional Comum Curricular e a nova proposta de Ensino Médio avançam, trazendo incertezas e inseguranças sobre a formação geográfica possível para o futuro do nosso sistema educacional.

Ao propor à comunidade geográfica e agebeana uma edição da revista com esta mesma provocação, edição esta que não reúne trabalhos apresentados naquele evento, mas sim, uma nova chamada aberta, a entidade: (i) dá mostras da importância que confere a tais temáticas, recorrentes em nossas publicações; (ii) afirma a diversidade de formas nas quais ela se relaciona com a produção de conhecimento no campo da geografia (eventos, publicações, etc.); e (iii) materializa o princípio de ter seu evento como não somente um momento pontual, de ocorrência em um lugar e durante alguns dias, mas como um processo de diversas durações, mobilizando a comunidade em torno de temas de relevância para a geografia e para a sociedade brasileira.

Que sejam boas as leituras e ativos os debates!

Comissão de Publicações

FOREWORD

This edition of Terra Livre Magazine has, in its title, the same call built by the Association to name the VIII National Meeting of Geography Teaching, also called Let´s Speak, Teacher!. Held in Catalão (GO) from October 9 to 12, 2015, the event had as its theme a critique and provocation to the ongoing processes in the world of education, which has a strong impact on the teaching of Geography. The call of the event already made this character explicit:

"The theme of the event has a double questioning in the form of provocation. On the one hand, it questions the purpose, or meaning, of Geography Teaching in the present context, loaded with challenges and limits for teacher´s practice, in the most diverse areas. On the other hand, the existence of geographical discipline in basic education is intentionally put in check, considering the impacts of educational policies on the Human Sciences and the Curriculum of High School. Thus, the theme of VIII Meeting invites all to contribute to this reflection, which is too huge to geography, as science and discipline, and to Brazilian society. "

The provocation becomes even more important at the present moment, when policies such as the National Curricular Common Base and the new proposal of High School advance, bringing uncertainties and insecurities about the possible geographic formation for the future of our educational system.

When proposing to the geographic and AGB´s community an edition of the magazine with this same provocation, an edition that does not gather works presented in that event, but rather a new open call, the entity: (i) shows the importance it confers to such themes in our publications; (ii) affirms the diversity of ways in which it relates to the production of knowledge in the field of geography (events, publications, etc.); And (iii) materializes the principle of having its event as not only a moment, occurring in a place and for a few days, but as a process of several durations, mobilizing the community around relevant issues to geography and to the Brazilian society.

We hope that you have good readings and active discussions.

The Editors

EDITORIAL

Esta edición de la Revista Terra Livre trae en su título la misma temática construida por la AGB para nombrar el VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia, o Fala Professor (Habla Profesor). Realizado en Catalão (GO), de 09 a 12 de octubre de 2015, el evento ha tenido como tema una llamada crítica y de provocación a los procesos en curso en el mondo de la educación, que tienen fuerte impacto sobre la enseñanza de la Geografía. La propia llamada del evento ya explicitaba tal carácter:

"La temática del evento tiene como lema un duplo cuestionamiento en forma de provocación. De un lado, se cuestiona la finalidad, el sentido, de la Enseñanza de la Geografía en el actual contexto, cargado de retos y límites para la práctica docente, en los más variados ámbitos. Por otro, se pone en jaque, intencionalmente de forma alarmista, la propia existencia de la disciplina geográfica en la educación básica, teniendo en cuenta los impactos de las políticas educativas sobre las Ciencias Humanas e o Currículo de la Enseñanza Secundaria. De esta forma, o tema do VIII Fala Professor invita a todos para que contribuyan con esa reflexión tan costosa a la geografía, como ciencia y disciplina, e a la sociedad brasileira."

La provocación se vuelve aún más importantes en el momento actual, cuando políticas como la Base Nacional Común Curricular e la nueva propuesta de Enseñanza Secundaria avanzan, trayendo incertezas e inseguridad sobre la formación geográfica posible para el futuro de nuestro sistema educacional.

Al proponer a la comunidad geográfica e agebeana una edición del periódico, que no reúne los trabajos presentados en el evento, con esa misma provocación, fue abierta una nova llamada que: (i) da muestras de la importancia que la enseñanza tiene para la AGB, temática recurrente en nuestras publicaciones; (ii) afirma la diversidad de formas en las cuales se relaciona con la producción del conocimiento en lo campo de la geografía (eventos, publicaciones, etc.); e (iii) materializa el principio de tener el Fala Profesor no solo como un momento puntual, y si como un proceso de diferente duraciones, movilizando la comunidad alrededor de temáticas relevantes para la geografía y la sociedad brasileña.

¡Que sean buenas las lecturas y los debates!

Colectivo de publicaciones

SOBRE COMO MAPAS SE TORNAM MAPAS E A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NA CONTEMPORANEIDADE

ON HOW MAPS BECOMES MAPS AND THE CARTOGRAPHIC EDUCATION IN CONTEMPORANEITY

SOBRE COMO MAPAS SE CONVIERTEN EN MAPAS Y LA EDUCACIÓN CARTOGRÁFICA EN LA CONTEMPORANEIDAD

TÂNIA SENEME DO CANTO

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Instituto de Geociências/Departamento de Geografia. E-mail: taniacanto@ige.unicamp.br

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Este artigo busca contribuir com as discussões acerca da educação cartográfica, pensando os mapas como processos e práticas. Ainda pouco debatida e apreciada nos estudos e trabalhos sobre o tema no Brasil, esta abordagem, situada no campo da cartografia pós-representacional, entende que os mapas só se realizam quando as pessoas estão envolvidas com eles, portanto, um mapa nunca "é", mas "se torna" um mapa por meio de práticas, experiências e conhecimentos. Considerando que, no atual contexto, a cartografia é cada vez mais emergente, múltipla e conectada, deixar de olhar somente para a imagem dos mapas para focar também nas interações que se dão com eles parece ser um caminho bastante fértil para se ampliarem as possibilidades do ensino de geografia com mapas, no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: educação cartográfica, ensino de geografia, mapas, processo, prática.

Abstract: This article aims to contribute to discussions on cartographic education, thinking maps as processes and practices. With little discussion and evaluation through studies and papers in Brazil, this approach, situated in the field of post-representational cartography, implies that maps only take place when people are involved with it, so that a map never "is", but it "becomes" a map through practices, experiences and knowledge. While in the current context mapping is increasingly emerging, multiple and connected, help looking just for the maps image to also focus on interactions that occur with it seems to be a very fertile way to expand the possibilities of geography teaching with maps in the contemporary world.

Keywords: cartographic education, geography teaching, maps, process, practice.

Resumen: En este artículo se pretende contribuir con los debates sobre la educación cartográfica, pensando los mapas como procesos y prácticas. Aunque poco discutido y evaluado en los estudios y trabajos sobre el tema en Brasil, este enfoque, situado en el campo de la cartografía pos- representacional, implica que los mapas sólo tienen lugar cuando las personas están involucradas con ellos, por lo que, un mapa nunca "es", pero "se convierte em" un mapa mediante prácticas, experiencias y conocimientos. Mientras que en el contexto actual o mapeo es cada vez más emergente, múltiple y conectado, dejar de mirar solo para la imagen de los mapas para centrarse también en las interacciones que se producen con ellos parece ser una manera muy fértil para ampliar las posibilidades de la enseñanza de la geografia con mapas en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: educación cartográfica, enseñanza de la geografia, mapas, proceso, práctica.

Introdução

A relação entre cartografia e educação, na contemporaneidade, ampliou seus horizontes e ganhou novas dimensões e sentidos. Pesquisas, eventos[1] e publicações[2] recentes, nesta área, têm apostado em novas maneiras de se conceber e entender o lugar dos mapas na cultura, na escola, na formação de professores e em outros contextos culturais e espaços educativos. Isto significa que, nos últimos anos, o pensamento sobre mapas e educação, no Brasil, vem buscando desconstruir a ideia de que a possibilidade de compreensão do mundo pela cartografia se restringe à aquisição de um conjunto específico de noções, códigos e convenções.

No ensino de geografia, há muito tempo, a cartografia é tomada como um dos principais domínios de conhecimento ligados à aprendizagem desta disciplina escolar. Nos currículos da educação básica e na formação de professores, os mapas recebem lugar de destaque, tanto como conteúdo de ensino quanto como método e linguagem para a apreensão de noções espaciais, bem como de conceitos e fenômenos geográficos. Desse modo, discutir a educação cartográfica é também pensar no ensino de geografia que realizamos com os mapas em sala de aula, e, é bom lembrar que, tradicionalmente, este ensino se pauta numa visão bastante normativa.

Buscando superar esta tradição existente na maior parte das escolas e universidades do Brasil, Jörn Seemann (2011, 2012, 2013) enfatizou a importância de se aproximar a educação formal de uma cultura cartográfica mais crítica e atenta às diferentes

[1] Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares (2011, 2013) e Colóquio Internacional Educação pelas Imagens e suas Geografias (2009, 2011, 2013).

[2] Algumas edições especiais dedicadas a esse tema foram publicadas pelas revistas *Geografares* (2012), *Territorium Terram* (2013), *Geograficidade* (2013) e *Raega* (2014).

formas de mapeamento. Segundo este autor (2011, p. 39), "cada sociedade produz (e também reproduz) 'geografias' e 'cartografias' específicas, bem como formas e maneiras distintas de pensar, perceber e representar espaços, lugares, territórios e regiões". Portanto, complementa: "a cartografia não deve ser vista como apenas uma 'ferramenta técnica', mas também como parte das nossas próprias práticas sociais".

Como Seemann, outros importantes autores (Girardi, 2012; Oliveira Junior, 2012; Cazetta, 2009) têm procurado pensar novos caminhos para a educação cartográfica. Destaca-se, em seus estudos e trabalhos, a dimensão expressiva e criadora desta linguagem como potencial educativo a ser explorado no ensino de geografia.

Tendo como objetivo contribuir com este movimento e ampliar as possibilidades da educação que podemos realizar com os mapas, dentro e fora da escola, o presente artigo propõe trazer para o debate alguns conceitos e noções que, atualmente, têm ganhado força no campo da cartografia, especialmente entre aqueles que se esforçam para renovar o pensamento cartográfico na contemporaneidade. Trata-se de um referencial teórico baseado em autores que ainda são pouco trabalhados, nas discussões sobre a educação cartográfica, mas nos quais enxergamos muitas possibilidades para o desenvolvimento de novas concepções, estudos e ações nesta área.

Fundamentalmente, as ideias desses autores indicam que precisamos ver além da imagem dos mapas para conhecermos as cartografias e geografias que existem em nosso mundo. Para eles, a complexidade e potencialidade da cartografia não se restringem à materialidade do mapa, mas abrangem as relações, práticas e experiências humanas que passam por e com ele. Portanto, é também apostando nestes aspectos que acreditamos ser possível desenvolvermos outras formas de educação cartográfica.

Sendo assim, estruturamos este artigo da seguinte maneira: a primeira parte aborda a ideia do mapa como processo,

mostrando como mapas e espaços emergem, quando as pessoas interagem com eles; a segunda parte trata das características da cartografia contemporânea, considerando a relação entre o contexto e as práticas que a configuram, na atualidade; e, com o intuito de sinalizar de que maneira o aporte teórico apresentado ajudaria a repensar o papel da cartografia na educação e no ensino de geografia, a terceira e última parte provoca nossa imaginação para compreendermos a produção de alguns mapas elaborados por estudantes de Licenciatura em Geografia a partir do *Google Maps*.

Vale destacar que tais mapas, bem como a bibliografia aqui discutida, compõem um estudo de doutorado que procurou investigar como as tecnologias digitais participam das práticas de mapeamento de futuros professores de geografia.

Compreendendo os mapas como processos e práticas

Segundo Rob Kitchin e Martin Dodge (2007), uma mudança de pensamento bastante significativa está presente na concepção dos mapas como processos, pois, ao em vez de tentar desvendar *como as coisas são*, procura entender *como as coisas se tornam*. Assim, trata-se de uma abordagem que vai muito além da lógica predominante no campo da cartografia, que, ora investe na criação de critérios fixos para os mapas, ora busca decifrar a sua essência.

Compreender *como mapas se tornam* implica em superar a ideia do mapa como artefato que se encerra em sua dimensão física e material, passando a investigá-lo também como prática, isto é, observando as diversas formas com que as pessoas se relacionam e interagem com ele. Kitchin e Dodge (2007), bem como Vincent Del Casino Junior e Stephen Hanna (2006), são autores que têm se dedicado a este projeto, ajudando-nos a olhar para a cartografia segundo uma perspectiva mais processual e emergente.

Para Kitchin e Dodge, os mapas só se tornam realmente mapas quando as pessoas estão envolvidas com eles. São os conhecimentos, as habilidades e as experiências mobilizadas pelos indivíduos no processo de construção e uso dos mapas que transformam suas linhas e pontos, efetivamente, em mapa. Por isso, afirmam que:

> Maps are of-the-moment, brought into being through practices (embodied, social, technical), always remade every time they are engaged with; mapping is a process of constant reterritorialization. As such, maps are transitory, fleeting, being contingent, relational and context-dependent. Maps are practices – they are always mappings; spatial practices enacted to solve relational problems […] (KITCHIN, DODGE, 2007, p. 335).[3]

Sendo os mapas eternos mapeamentos, eles nunca estão acabados, e, portanto, não seriam uma forma de representar[4] a realidade e nem de impor uma visão de mundo às pessoas, mas seriam, sim, uma via pela qual, por meio de nossas práticas, faríamos emergir a própria realidade: "[A map] does not re-present the world or make the world (by shaping how we think about the world); it is a co-constitutive production between inscription, individual and world" (KITCHIN, DODGE, 2007, p. 335).[5]

[3] Tradução da autora: Mapas são do momento, trazidos à existência por meio de práticas (incorporadas, sociais, técnicas), refeitos toda vez que estão envolvidos com; mapear é um processo de constante reterritorialização. Assim, mapas são transitórios, fugazes, sendo contingentes, relacionais e dependentes do contexto. Mapas são práticas – eles são sempre mapeamentos; práticas espaciais criadas para resolver problemas relacionais […].

[4] Vale destacar que, ao buscarem compreender os mapas como processos e práticas, os autores que trazemos à discussão defendem uma cartografia pós-representacional, que tenciona tanto as concepções que tomam os mapas como verdades (isto é, representações objetivas e científicas do mundo), quanto as concepções que entendem os mapas como representações ideológicas ou construções que produzem o mundo. Para se aprofundar o conhecimento sobre estas diferentes vertentes do pensamento cartográfico, ver Azócar Fernández e Buchroithner (2014).

[5] Tradução da autora: [um mapa] não re-apresenta o mundo ou faz o mundo (modelando como pensamos sobre o mundo); ele é uma produção co-constitutiva entre inscrição, indivíduo e mundo.

Esses autores dão vida às suas ideias narrando a seguinte situação: uma menina, chamada Jane, se perde e resolve consultar o mapa da malha urbana que carrega em sua mochila. Em meio a tantos símbolos e traços, ela tenta se localizar e encontrar o melhor caminho para chegar a seu destino. Partindo da intimidade que tem com a linguagem cartográfica e com as informações mapeadas, Jane busca por correspondências entre aquilo que está materializado no espaço e aquilo que está inscrito no mapa: "She looks at the map, and then at the road, than back at the map, [trying] to find objects such as street names and landmarks in the landscape that she can match to the map and vice-versa" (KITCHIN, DODGE, 2007, p. 339).[6]

Nesse contexto, a garota, então, se coloca entre duas geografias, aquela que a cerca e aquela do mapa, ou seja, suas práticas espaciais inscrevem mundo e mapa – um no outro. Como resultado, uma nova geografia emerge: "The map Jane beckons into being does not represent a space, or simply re-present a space, it brings space into being",[7] constatam Kitchin e Dodge (2007, p. 339).

O que está em jogo, nessa interpretação, não é o que um artefato (mapa), em si, busca materializar dentro de um determinado quadro teórico que pode ou não questionar os pressupostos mais conservadores da cartografia, mas, sim, como um mapa é constituído pelas diversas práticas corporais, discursivas e materiais dos sujeitos. Enfim, conforme pensam os autores referidos, trata-se de considerar como o mapa é trabalhado pelo mundo e realiza um trabalho no mundo.

[6] Tradução da autora: "Ela olha para o mapa, e depois para a estrada, depois volta para o mapa, [tentando] encontrar objetos como nomes de ruas e pontos de referência na paisagem que ela pode combinar com o mapa e vice-versa."

[7] Tradução da autora: "O mapa que Jane sinaliza à existência não representa um espaço, ou simplesmente re-apresenta um espaço, ele traz o espaço à existência."

Entender como esse trabalho acontece também faz parte das preocupações de Del Casino Junior e Hanna (2006). Para isso, estes autores questionam as dualidades nas quais a cartografia e a pesquisa com mapas ainda se baseiam, nos dias atuais. Segundo eles, mesmo os estudos mais críticos da cartografia acabam por reproduzir a ideia de que produção e consumo, autor e leitor, objeto e sujeito e prática e representação são categorias independentes, isto é, que nunca se vinculam uma à outra. No entanto, se tentarmos definir exatamente onde cada uma delas começa e termina, as fronteiras que as separam parecem não ser tão resistentes assim.

> When does the moment of map production end? At the time when the printing press stops rolling, or the crayon leaves the page, or when a yahoo map stops loading, or perhaps when the finished map is found embedded between columns two and three of the New York Times? Or, maybe, production never stops. […] Such questioning of production, however, should be accompanied by similar questions about consumption. When is a map first consumed? After it leaves the hands of its authors? Do authors not consume their own representation, see themselves in its images, reconstruct their own desires through this object, or dare we say subject? (DEL CASINO JUNIOR, HANNA, 2006, p. 44).[8]

Ao colocarem essas questões, Del Casino Junior e Hanna (2006) procuraram mostrar que existem múltiplas entradas para os modos como os mapas são produzidos e consumidos, o que quer dizer que tanto a produção quanto o consumo de mapas implicam num processo de autoria e leitura, concomitantemente. Tal processo se dá por intermédio de conexões com diversas formas de

[8] Tradução da autora: Quando o momento da produção do mapa termina? Na hora em que a prensa para de rolar, ou o giz de cera deixa a página, ou quando um Yahoo Map para de carregar, ou, talvez, quando o mapa finalizado é encontrado embutido entre as colunas dois e três do New York Times? Ou, talvez, a produção nunca pare. [...] Tal questionamento da produção, entretanto, deveria ser acompanhado por questões similares acerca do consumo. Quando um mapa é consumido pela primeira vez? Depois que deixa as mãos dos seus autores? Os autores não consomem sua própria representação, veem a si mesmos em suas imagens, reconstroem seus próprios desejos por meio deste objeto, ou, ousamos, dizer sujeito?

textos e interações que os mapas ajudam a produzir. Nas palavras dos próprios autores (2006, p. 37), "representations, maps included, are tactile, olfactory, sensed objects/subjects mediated by the multiplicity of knowledges we bring to and take from them through our everyday interactions and representational and discursive practices".[9]

Como é possível notar, também nesta abordagem, mapa e espaço se ligam não somente por um conjunto de signos, mas pelas práticas, conhecimentos e experiências das pessoas que se envolvem com ambos: "Maps that people simultaneously make and use mediate their experiences of space. [...] At the same time, spaces mediate people's experiences of maps" (DEL CASINO JUNIOR, HANNA, 2006, p. 44).[10] Desse modo, mapa e espaço são coconstitutivos, e, para expressar esta construção mútua que ocorre por meio das práticas dos sujeitos, Del Casino Junior e Hanna cunharam o termo "map spaces" ("espaços mapa"), que, segundo eles, é capaz de enfatizar exatamente a impossibilidade teórica de se desentrelaçarem as representações das práticas, bem como os mapas dos espaços.

Assim, pensar a educação cartográfica dentro desta forma de se entender os mapas significa assumir que, mesmo quando estes chegam prontos aos nossos alunos, o trabalho com mapas trata-se sempre de um jogo incerto acerca do que podem vir a ser. Neste jogo, passamos quase todo o tempo habitando as fronteiras entre produção e consumo, sujeito e objeto, autor e leitor, para, no fim, fazermos emergir não somente mapas, mas espaços que ajudam a construir nossos vários modos de ser e estar no mundo.

---

[9] Tradução da autora: "representações, inclusive mapas, são táteis, olfatórias, objetos/sujeitos sensíveis mediados pela multiplicidade de conhecimentos que trazemos para e tiramos deles por meio das nossas interações cotidianas e práticas discursivas e representacionais."

[10] Tradução da autora: "Mapas que as pessoas simultaneamente fazem e usam mediam suas experiências de espaço. [...] Do mesmo modo, espaços mediam as experiências de mapas das pessoas."

A cartografia na contemporaneidade

E como os mapas se tornam mapas, na contemporaneidade? Diante das profundas transformações sociais e espaciais que vivemos, as práticas daqueles que fazem os mapas e daqueles que os usam também mudaram. Num contexto marcado pela fluidez, instantaneidade e interatividade promovidas pelas redes de comunicação e informação, a cartografia passa por um momento de significativa expansão, incluindo novas formas, sujeitos e linguagens no universo do mapeamento. Para Dodge, Perkins e Kitchin (2009, p. 312), o traço fundamental desta nova cartografia é que ela é formada por *multiple overlapping modes*, isto é, *múltiplos modos sobrepostos*.

Nessa proposta de definição da cartografia contemporânea, o termo *modes,* citado pelos autores, visa a recuperar um importante conceito cunhado com o objetivo de se compreender os mapas de uma perspectiva menos linear e progressista. *Modes* refere-se ao conceito *cartographic mode*,[11] utilizado por Mathew Edney (1993) para designar o conjunto de relações culturais, sociais e tecnológicas que, segundo este autor, são determinantes da prática cartográfica. Dessa forma, os mapas são concebidos por Edney (1993, p. 54) como manifestações materiais de contextos mais amplos, e, portanto, a cartografia seria composta de inúmeros *modes* "[...] or sets of cultural, social, and technological relations which define cartographic practices and which determine the character of cartographic information".[12]

Na contemporaneidade, entendida como *múltiplos modos sobrepostos,* a cartografia se destaca, então, pela pluralidade e sobreposição de relações sociais, culturais e tecnológicas que dão

[11] Tradução da autora: modo cartográfico.

[12] Tradução da autora: "[...] ou conjuntos de relações culturais, sociais e tecnológicas que definem práticas cartográficas e que determinam o caráter de informação cartográfica."

origem às práticas cartográficas, fazendo emergir uma complexa rede de mapas.

> In contemporary cartographic epistemologies, a diverse range of mappings is seen to emerge from a shifting creative milieu, the end result of which is not a unidirectional evolutionary tree of maps, but rather a complex, many-branching, rhizomatic structure (DODGE, PERKINS, KITCHIN, 2009, p. 312).[13]

Nesta nova paisagem cartográfica que está se formando, as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel central. Ao ampliarem as possibilidades de comunicação e interação entre pessoas, lugares e linguagens, os modos cartográficos se tornam também mais permeáveis, e as trocas entre eles se intensificam, o que resulta no surgimento de práticas baseadas na mistura de diferentes culturas de mapeamento. Como já afirmava Edney (1993, p. 58), "within any given culture, there will probably be some overlap between the modes cultural relations. Cartographic modes, the practices they determine, and the geographic information they encompass, do interact with each other".[14] Na atualidade, tal interação parece ser o fundamento da prática cartográfica.

Outro aspecto marcante da cartografia atual diz respeito à permeabilidade das fronteiras existentes entre os momentos de produção e os momentos de uso dos mapas. Conforme apontamos anteriormente, para Del Casino Junior e Hanna (2007), estes dois polos, aparentemente distantes, estão sempre entrelaçados no mapeamento. Porém, não há como negar que as tecnologias

[13] Tradução da autora: Na epistemologia cartográfica contemporânea, uma gama diversa de mapeamentos é vista emergir de um meio criativo em transformação, cujo resultado final não é uma árvore evolucionária unidirecional de mapas, mas, sim, uma estrutura rizomática complexa, cheia de ramos.

[14] Tradução da autora: "Dentro de qualquer cultura haverá provavelmente alguma sobreposição entre as relações culturais dos modos. Modos cartográficos, as práticas que eles determinam e a informação geográfica que carregam, de fato, interagem uns com os outros."

digitais levaram à dissolução desta fronteira a um nível ainda maior.

Com a digitalização da informação e as redes de comunicação global e hipertextual, novos contextos de uso, modos de interação e práticas sociais foram conferidos à cartografia. Neste movimento, os papéis de autor e leitor de mapas estão mais próximos, e, em muitas ocasiões, se confundem fortemente. Assim, a instabilidade e liquidez que, segundo Lucia Santaella (2007, p. 24), todas as linguagens ganharam, virando "aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas", fazem com que, independentemente do caminho que trilhe, um mesmo mapa possa facilmente ganhar novas formas, conteúdos e sentidos.

Considerando todas essas mudanças, parece não fazer sentido tentar definir ou criar critérios para o que é e o que não é um mapa. A cartografia pode conter em si muitas cartografias, o que significa que voltar a atenção apenas para um dos seus *modos* é ignorar o que de mais importante se passa com os mapas, atualmente: sua capacidade de vir a ser múltiplos outros mapas. É por isso que acreditamos que um caminho mais frutífero para se pensar o mapeamento e a educação cartográfica seja tomar o mapa como algo aberto e em movimento, isto é, buscar compreendê-lo como um artefato nunca acabado, mas, sim, em constante estado de tornar-se mapa.

Tornando-se mapa com o *Google Maps* e a prática educativa

Suponhamos que alguém lhe peça para fazer um mapa do trajeto de sua casa ao trabalho. Qual seria o seu ponto de partida? Um papel em branco? Um mapa encontrado na lista telefônica ou em um desses guias turísticos? Um mapa baixado da internet? Talvez o GPS? Um programa/*software* de mapeamento? Ou você dispensaria qualquer um destes recursos mais evidentes e recorreria a uma câmera fotográfica ou a um gravador de som?

Imaginemos, agora, que, para começar este trabalho, você faça a opção por um caminho bastante comum, na atualidade: as imagens aéreas (via satélite) do *Google Maps*. Como você as utilizaria? Que recursos materiais e técnicas empregaria para fazer o mapa do seu trajeto casa-trabalho? Que conhecimentos, ações e experiências mobilizaria, neste processo? Isto é, como estas imagens se tornariam um mapa em suas mãos, e, consequentemente, que geografias fariam emergir?

Os mapas que apresentamos nas figuras 1 e 2 também foram realizados a partir de imagens do *Google Maps*, entretanto, as diferentes formas com que foram trabalhados nos revelaram algumas das possibilidades de os mapas tornarem-se mapas no ensino de geografia, atualmente. Os mapas em destaque são de autoria de estudantes de um curso de Licenciatura em Geografia que, no contexto de uma disciplina, tiveram como tarefa criar um mapa sobre o tema meio ambiente, sem que nenhuma regra ou convenção cartográfica precisasse ser seguida. A intenção desta atividade proposta foi a de aproximar os futuros professores do potencial educativo da cartografia por meio do mapeamento de suas experiências ambientais na cidade em que viviam.

As autoras do mapa da Figura 1 decidiram por mapear os produtos agrícolas mais cultivados em Sorocaba (SP), tomando como referência quatro regiões deste município. Para tanto, desenvolveram uma mistura de linguagens, usando recursos comuns nas práticas escolares (colagem) com novas formas proporcionadas pela *web*. Como afirmaram, na ocasião da referida atividade, "não foi possível fazer a pesquisa em campo, pois a área abrangida é muito extensa, portanto, foi feita uma pesquisa no *site* da Prefeitura [...]. O *Google Maps* foi usado para fazer o recorte da área, e os materiais usados para as representações das culturas eram 'reais'".

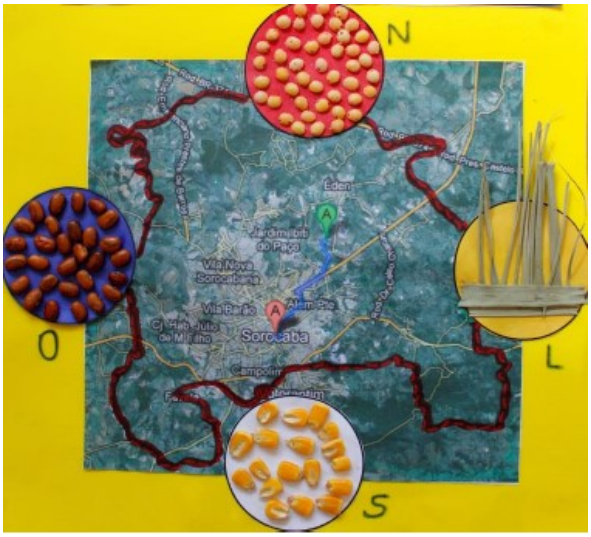

Figura 1: Mapeamento realizado por estudantes de Licenciatura em Geografia a partir da impressão de uma imagem do *Google Maps* que, depois, foi trabalhada manualmente com caneta hidrocor, grãos de milho, soja, feijão e folha de cana de açúcar.

Além de apostarem numa forma de colagem mais contemporânea às tecnologias digitais, os autores do segundo mapa (Figura 2) empregaram também outra métrica à imagem do *Google Maps*. Segundo eles, seu objetivo era mapear o entorno da instituição em que estudavam, tomando como referência a percepção espacial de quem caminha por aquele lugar. Para isso, a solução encontrada foi selecionar alguns pontos específicos e, na imagem, distorcê-los. Assim, conforme explicaram em aula, "a gente foi fazendo uma montagem, encaixando, ampliando. Em alguns casos, que não tinha o *Street View* para ajudar ou uma imagem própria, a gente pegou a própria imagem do *Google* [*Maps*] e ampliou. [...] Aumentava algumas partes e diminuía outras."



Figura 2: Mapeamento realizado por estudantes de Licenciatura em Geografia, utilizando imagens do *Google Maps*, que foram distorcidas e combinadas em um programa de edição de imagens.

Esta diversidade de mapas e espaços que a prática cartográfica, com a ajuda das tecnologias digitais, é capaz de fazer proliferar também está potencialmente presente em cada um dos mapas que levamos para a sala de aula. O problema é que, na maior parte das vezes, aquilo que não aparece na imagem de um mapa não é entendido como parte do mapa, e, por isso, ignoramos as várias possibilidades que ele é capaz de engendrar.

Quando compreendemos que mapas são sempre processos que se realizam por meio de práticas e com espaços, passamos a entender também que não basta pensarmos apenas nos mapas que usamos em sala de aula, mas é necessário refletirmos sobre *como os tornamos mapas* em nossas práticas educativas, em nossas aulas de geografia.

Em que momentos levamos um mapa para a sala de aula? De que maneira o tornamos visível aos nossos alunos? Em quais palavras o envolvemos? A quais imagens e textos o associamos ou interligamos? Que perguntas fazemos com ele? Que perguntas permitimos nossos alunos fazerem e, principalmente, que respostas aceitamos? Que atividades propomos, entre alunos e mapa? Que caminhos percorremos, discursivamente e

corporalmente, com ambos, e que lugares, histórias e pessoas encontramos?

Todas essas questões são importantes na educação que realizamos com os mapas, se entendemos a linguagem cartográfica não como um fim em si mesmo, mas como um meio pelo qual uma multiplicidade de espaços pode ganhar existência por intermédio de nossas ações.

Considerações finais

O presente artigo buscou mostrar uma nova perspectiva para se pensar a educação cartográfica. Esta perspectiva baseia-se numa compreensão de cartografia que ganhou ênfase na contemporaneidade, com a emergência de uma complexa rede de mapeamentos, e numa concepção de mapa que amplia suas possibilidades de sentido ao ser tomado como processo e prática. Para tanto, discorremos sobre algumas ideias e conceitos localizados na cartografia pós-representacional e tentamos provocar uma reflexão acerca de como mapas podem se tornar mapas, na atualidade e no ensino de geografia.

Vimos, então, que a cartografia é múltipla e que, atualmente, as práticas cartográficas que a constituem são intensamente permeáveis e mutantes. Como resultado, os mapas parecem não se prender mais a definições e critérios fixos e fechados, o que nos leva a apostar no potencial dos mapas como processo para se alcançar uma educação cartográfica mais consonante com a contemporaneidade e mais relevante para o mundo em que vivemos.

Conforme destacamos, esta abordagem sustenta que os mapas se constituem por meio das práticas corporais, discursivas e materiais das pessoas que se envolvem com eles. Estas práticas são sempre contingentes, relacionais, dependentes de um contexto, e, portanto, podem trazer diferentes mapas ao mundo. E, como

mapa e espaço nunca se separam, é também por meio de tais práticas que os espaços ganham sentidos.

Desta forma, pensar os mapas como processos e práticas significa prestar atenção às mediações que se dão com ele e com o espaço, já que um se inscreve no outro a partir de experiências, conhecimentos e ações. Trata-se, assim, de se considerar as várias formas possíveis de os mapas *tornarem-se*, em vez de tentar estabelecer *o que são* (ou deveriam ser).

Nesta concepção está implícita a ideia de que autoria e leitura, objeto e sujeito, representação e prática se misturam e participam simultaneamente tanto da produção quanto do consumo de mapas. Com isso, os mapas mais rígidos e precisos podem se tornar plásticos e ambíguos em nossas mãos, o que abre uma gama de possibilidades para o trabalho que podemos realizar com eles em nossas práticas educativas.

Referências bibliográficas

AZÓCAR FERNÁNDEZ, P. I.; BUCHROITHNER, M. F. *Paradigms in cartography. An epistemological review of the 20th and 21st centuries*. Heidelberg: Springer, 2014.

CAZETTA, Valeria. "Por outras geo-carto-grafias". In: *VI Colóquio Cartografia para Crianças e Escolares* e *II Fórum Latinoamericano de Cartografia para Escolares*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2009.

DEL CASINO JUNIOR, V. J.; HANNA, S. P. "Beyond the "binaries": a methodological intervention for interrogating maps as representational practices." In: *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies,* Canada, v. 4, n. 1, p. 34-56, 2006. Disponível em: http://www.acme-journal.org/vol4/VDCSPH.pdf Acesso em: out. 2013.

DODGE, M.; PERKINS, C.; KITCHIN, R. "Mapping modes, methods and moments: a manifesto for map studies". In: _____. *Rethinking Maps*. Londres, UK: Routledge, 2009, Cap. 12. Disponível em:

http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/m.dodge/manifesto_for_map_studies.pdf Acesso em: dez. 2012.

EDNEY, M. "Cartography without 'progress': reinterpreting the nature and historical development of mapmaking". In: *Cartographica*, Toronto, CA: University of Toronto Press, v. 30, n. 2 e 3, p. 54-68, summer/autumn 1993.

GIRARDI, G. "Mapas alternativos e educação geográfica". In: *Percursos*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: FAED Setor de Publicações, v. 13, n. 2, p. 39-51, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2759/2196 Acesso em: jul. 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. "Mapas em deriva – imaginação e cartografia escolar". In: *Geografares:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, v. 12, p. 1-49, 2012. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3187/2397 Acesso em: mar. 2013.

KITCHIN, R.; PERKINS, C.; DODGE, M. "Thinking about maps". In: _____. *Rethinking Maps*. Londres, UK: Routledge, 2009, Cap. 1. Disponível em: http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/m.dodge/rethinking_maps_introduction_pageproof.pdf Acesso em: dez. 2012.

_____; DODGE, M. "Rethinking maps". In: *Progress in Human Geography*, SAGE Publications, v. 31, n. 3, p. 331-344, jun. 2007. Disponível em: http://phg.sagepub.com/cgi/content/refs/31/3/331 Acesso em: abr. 2011.

SEEMANN, J. "Histórias da cartografia, imersão em mapas e carto-falas: métodos para estudar culturas cartográficas". In: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. (orgs.). *Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

_____. "Subvertendo a cartografia escolar no Brasil". In: *Geografares*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, v. 12, p. 138-174, 2012. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3191 Acesso em: mar. 2013.

_____. "O ensino de cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, 'carto-fatos' e 'cultura cartográfica'". In: NUNES, F. G. (org.). *Ensino de geografia: novos olhares e práticas*. Dourados, MS: UFGD, p. 37-60, 2011. Disponível em: http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/ensino-de-geografia-novos-olhares-e-praticas-flaviana-gasparotti-nunes-org.pdf Acesso em: jun. 2012.

MUDANÇAS E CONTINUIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

CHANGES AND CONTINUITIES IN TEXTBOOKS OF GEOGRAPHY: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN BRAZIL, SPAIN AND PORTUGAL

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ESPAÑA Y PORTUGAL

IVAINE MARIA TONINI
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivaine@terra.com.br

SÉRGIO CLAUDINO NUNES
Universidade de Lisboa/Portugal. E-mail: sergio@campus.ul.pt

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ
Universidade de Valencia/Espanha. E-mail: xmsouto@ono.com

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Este estudo trata de uma análise comparativa sobre livros didáticos de geografia entre países que têm estreitos vínculos histórico-educacionais, com a intenção de observar inovações didáticas contributivas, para o ensino de geografia, e significativas, para o estudante. O livro didático é o recurso mais utilizado nas salas de aulas, e, em sua maioria, corresponde a um resumo canônico dos temas acadêmicos. As análises foram realizadas em algumas edições de livros de ensino médio das décadas de 1980 e 2000, cujos indícios apontam que as continuidades observadas estão atreladas pelas normas registradas nas novas políticas educacionais impostas, que direcionam conteúdos e editoração dos livros. Ao estabelecer comparações entre os países, constata-se que os livros apresentam mudanças nos aspectos editoriais (textos, mapas, gráficos e imagens) que apontam inovações visuais. As mudanças teórico-metodológicas estão apenas na inserção de novos conteúdos, por ainda abordarem o conteúdo geográfico pela tradição de fixar, de categorizar, de naturalizar as relações entre sociedade e natureza. Em sua maioria, os livros apresentam poucas reflexões que permitam ler e compreender a complexidade da produção do espaço mundial. Com isto, a movimentação é pequena, diante de um mundo contemporâneo tão complexo.
Palavras-chave: geografia, livros didáticos, mudanças, permanências, recurso didático.
Abstract: This study deals with a comparative analysis of school geography textbooks between countries that have close historical and educational tie, intending to observe contributive educational innovations for teaching geography and that are meaningful to students. The textbook is the most employed resource in classrooms and correspond to a canonical summary of academic subjects. Analyzes were performed in some editions of the 1980s and 2000s high school textbooks, and early results point that continuities observed are linked by the standards recorded in the new imposed public policies, which still direct content and publishing of books. When making comparisons between countries, we can see that the books show changes in the editorial aspects (texts, maps, graphics and images) that point visual innovation. Theoretical-methodological changes are only in the insertion of new contents, for still approach geographic content by the tradition of fixing, categorizing, and naturalizing the relationship between society and nature. Most books have a few reflections allowing to read and understand the world space production complexity. Thus, the movement is small in front of a so complex contemporary world.
Keywords: geography, textbooks, changes, continuities, teaching resource.
Resumen: Este estudio es un análisis comparativo de los libros de texto de geografía entre los países que tienen lazos históricos y educativos cercanos, para entender cómo se conectan con el proposito de observar las innovaciones educativas que contribuyen para la enseñanza de la geografía y significativo para el estudiante. El libro de texto es el recurso más utilizado en el aula, en su mayoría corresponde a un resumen canónica de las materias académicas. Los análisis se realizaron en algunas ediciones de 1980 y 2000 los libros de secundaria, cuya evidencia indican que las continuidades observadas están vinculados por las normas registradas en las nuevas políticas educativas impuestas, que el contenido directo y la edición de libros. Cuando se pueden ver haciendo comparaciones entre países que los libros presentan cambios en los aspectos editoriales (textos, mapas, gráficos e imágenes) que enlazan las innovaciones visuales. Los cambios teóricos y metodológicos son sólo la inserción de nuevos contenidos, incluso para abordar el contenido geográfico de la tradición de ajuste, de clasificar, a naturalizar la relación entre la sociedad y la naturaleza. Mayormente libros tienen pocas reflexiones que permiten leer y s entienden la complejidad de la producción del espacio mundo. Con esto, el movimiento es pequeño frente a un mundo contemporáneo tan complejo.
Palabras clave: geografía, libros de texto, cambios, permanencias, recurso didáctico.

Introdução – Contexto dos livros didáticos

O livro didático escolar é uma ferramenta que vem sendo utilizada como eixo da programação didática de uma turma escolar há séculos e em todas as sociedades, como demonstram alguns trabalhos empíricos (RAMIRO, 1998; CLAUDINO, 2001; MARTÍNEZ, VALLS, PINEDA, 2009). A maioria dos professores (mais de dois terços deles) utiliza estes livros como recurso fundamental em sua programação didática e na sequência, no uso das atividades diárias.

Recentemente, a International Geographical Union Commission on Geographical Education (2015) denominou os autores e editores de livros didáticos como "policy makers" da educação geográfica, por serem responsáveis pelas diretrizes que formulam suas editorações. Os estudos realizados desde diferentes países sobre os livros de geografia (AGE, 2000; TONINI, 2013; NEVES, 2015) sublinham os erros de conceitos inscritos nos textos e o uso de diversas linguagens para manter a divisão territorial entre os países, assim como a desigualdade no tratamento que existe entre as pessoas de diferentes países. Neste artigo, pretendemos oferecer uma análise dos conteúdos em relação à compreensão do mundo que se apresenta nesses livros: uma imagem estrutural, quase estática, de grandes blocos de estados nacionais que tenham relações de poder em equilíbrio.

Assim, abordamos duas questões pontuais. Por uma parte, como se elaboram os livros didáticos de geografia: controles institucionais e formatos dos conteúdos. Por outra, a ocorrência das alterações territoriais para explicação do mundo. Em efeito, com os dois recortes temporais que estabelecemos (décadas de 1980 e 2000),[15] queremos mostrar como são os esquemas regionais

[15] A escolha dessas datas está pautada por ser período de alteração das fronteiras entre países e criação de blocos econômicos regionais em âmbitos mundiais. Também nesse período, ocorreram novas políticas educacionais.

de análises do território que têm determinado a exposição dos eixos territoriais e o desenho de atividades de aprendizagem. Desta maneira, os alunos estudam com um livro didático que explica um comportamento de ser humano num meio geográfico determinado por uma concepção administrativa e pouco crítica quanto aos problemas sociais.

A síntese que realiza Pingel (2010) sobre a situação dos livros didáticos no contexto internacional nos ajuda a entender as intenções destes recursos escolares. Estes livros, que foram editados com os conteúdos analisados neste artigo, pela primeira vez, nos anos finais do século XX, nos lembram da importância que tinham para favorecer o entendimento internacional. O momento de trânsito de um milênio a outro coincidia com o fim de um mundo bipolar, que dava condições a novos problemas (conflitos dentro de um estado e entre estados) e a novas demandas de qualidade educativa, assim como a novos recursos escolares que condicionavam o papel dos livros didáticos como marco curricular. No entanto, a hipótese que mantemos, nesta contribuição, indica que a manutenção das rotinas acadêmicas, no ensino da geografia, determina uma continuidade dos conteúdos escolares com um caráter superficial, enciclopédico e pouco crítico.

Para realizar a análise do conteúdo e desenho didático dos livros, a seleção de materiais escolhidos foi feita pelo percentual quantitativo nas salas de aulas e/ou por sua incidência de indícios de inovação educativa. As tabelas que se seguem indicam os livros analisados nos três países.

Tabela 1 – Livros didáticos do Brasil

Ano	Editora	Nível escolar (*)	Reforma Educativa	Identificação
1980	Moderna	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B1-80
1985	Ática	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B2-80
1986	Moderna	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B3-80
1988	Moderna	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B4-80
2000	Scipione	Volume único	PCN Ensino Médio	B5-21
2004	Saraiva	Volume único	PCN Ensino Médio	B6-21
2005	Ática	Volume único	PCN Ensino Médio	B7-21
2008	Atual	Volume único	PCN Ensino Médio	B8-21

* Pode ser usado em qualquer um dos três anos do ensino médio.

Tabela 2 – Livros didáticos da Espanha

Ano	Editora	Nível escolar	Reforma Educativa	Identificação
1983	Vicens Vives	2ºBUP	LGE	E1-80
1984	ECIR	2ºBUP	LGE	E2-80
1984	Garbí. Mestral	2ºBUP	LGE	E3-80
1987	Santillana	2ºBUP	LGE	E4-80
2007	Voramar-Santillana	3º ESO	LOCE	E1-21
2007	Castellnou	3º ESO	LOCE/LOE	E2-21
2007	Nau LLibres	3º ESO	LOCE	E3-21
2011	Vicens Vives	3º ESO	LOE	E4-21

(*) Os níveis 2º BUP e 3º ESO correspondem a 15-16 anos de idade.

Tabela 3 – Livros didáticos de Portugal

Ano	Editora	Nível escolar	Reforma Educativa	Identificação
1981	Texto	9º	Programa de 1980	P1-80
1982	Emp. Lit. Fluminense	9º	Programa de 1980	P2-80
1985	Plátano Editora	9º	Programa de 1980	P3-80
1981	Básica Editora	9º	Programa de 1980	P4-80
2003	Constância	9º	Orientações Curriculares de 2001	P1-21
2005	Didáctica Editora	9º	Orientações Curriculares de 2001	P2-21
2008	Edições ASA	9	Orientações Curriculares de 2001	P3-21
2015	Plátano Editora	12º	Programa de 2002	P4-21

Os livros didáticos de geografia: os formatos editoriais e as normas institucionais

Os livros didáticos constituem um dos instrumentos básicos de socialização do meio escolar, como se tem já comentado. Por uma parte, sistematizam os eixos culturais que se devem aprender, formalizando o que podemos denominar de cultura distinguida. Por outra, servem como elementos de referência para a programação do professorado e, por isso, se utilizam como recursos para elaborar os exames ou qualquer outra prova de avaliação, isto é, regulam o que se deve ensinar e o que se quer aprender.

Pingel (2010) sublinhou que um livro contém mais do que um número inacreditável de informações – vincula um conjunto de normas e crenças que vão marcar a sociedade –, e, não por acaso, afirmou que tal sucede, em particular, na disciplina de geografia. Já Johnston (2006) associou a manipulação ideológica a uma informação intencionalmente incompleta ou distorcida e acusou os livros de fontes autoritárias de informação. Também Choppin (1992) não hesitou em afirmar que livro didático é um instrumento de poder ao ter conteúdos que devem ser trabalhados em detrimento de outros. Também este autor lembrou que este livro se dirige a um público jovem, mais facilmente manipulável. E Moore (2011) alertou para o fato de o livro poder ser visto como um veículo de transmissão de mensagens ideológicas que suportam valores, normas e crenças, que vão direcionando para práticas sociais pretendidas.

As políticas públicas sobre a regulação da produção editorial são um assunto de enorme interesse para a formação da cidadania. Isto ficou manifesto na criação de fundações para o estudo dos livros didáticos, como no caso da Emmanuelle (na

França), da Georg Eckert (na Alemanha),[16] da Livres (no Brasil)[17] e da Manes (na Espanha e nos países ibero-americanos).[18] Como veremos, nos casos do Brasil, da Espanha e de Portugal, as normativas legais que regulam a produção dos livros didáticos não são semelhantes, mas existe uma expectativa comum, como o controle da cultura que se difunde nos centros escolares. E isto é ainda mais relevante no caso da geografia, pois este saber legitima o carácter territorial do Estado.

No Brasil, as políticas de Estado começaram a direcionar legislações sobre os livros didáticos a partir de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro, a fim de estabelecer legitimidade, controle e circulação destes livros. Desta data até o atual momento, foram vários decretos instituídos, comissões, legislações e acordos, todos confluindo na intenção de regular o que seria veiculado, ou seja, o que poderia ser ensinado para os alunos. Entre eles, o mais pontual foi o Decreto nº 91.542, de 1985, que implantou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e trouxe diversas alterações em relação às outras legislações, entre elas: a escolha do livro didático pelos professores, o livro reutilizável por 3 anos, o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção e a centralização financeira para o Estado. Este programa buscou atender as normativas das legislações educacionais mais pontuais em vigor em cada época, como as Leis de Diretrizes e Bases de 1971 e de 1996.

De forma gradativa, este programa foi passando por mudanças. Em 1993, foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos; em 1996, de forma gradativa, voltou à universalização da sua distribuição, sendo contemplada a geografia em 1997; na última etapa, neste mesmo ano, começou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD,

[16] Ver http://www.gei.de/home.html

[17] www2.fe.usp.br:8080/livres/

[18] http://www2.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm

sendo publicado o primeiro *Guia de livros didáticos*, que servirá de subsídio para os professores realizarem a escolha do livro didático.

Este programa foi a matriz de inserção de outros, voltados para diferentes segmentos de escolarização. Assim, em 2003, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com a mesma normatização e também de maneira gradativa, a geografia foi contemplada somente em 2009.

O Brasil tem um dos maiores programas de universalização e distribuição gratuita de livros didáticos do mundo. O quantitativo de livros didáticos adquiridos pelo Estado, abrangendo somente o PNLD e o PNLEM, foi: em 2012, de 33.084.503 livros; em 2013, 31.102.628 livros; em 2014, 28.919.143 livros; e, em 2015, 18.841.069 livros (sua variação depende mais do ano em que é contemplado, se é o ensino fundamental ou médio). Diante da grandeza desses números, as editoras visualizam este programa como um quase "eldorado", onde todas desejam estar com seus livros aprovados. Para isso, adequam-se aos critérios avaliativos estabelecidos pelo Ministério da Educação, por meio de editais públicos. Assim, os livros didáticos são elaborados para atender mais aos critérios do edital do que para o aprender do aluno. Para exemplificar isto de maneira bem pontual: as inovações pedagógicas serão contempladas se estiverem inscritas nos editais. Se, no edital, solicita-se obra digital, haverá obra digital. Se não, continua-se com a obra impressa para um aluno contemporâneo, que, para além do virtual, precisa compreender o mundo.

Recentemente, em 2014, o Ministério da Educação divulgou o primeiro edital público para que as Instituições de Ensino Superior (IES) se candidatassem ao processo de avaliação das obras escolares inscritas no programa. Estas IES avaliaram os livros inscritos e, como produto, geraram o *Guia do livro didático*, utilizado pelos professores para determinar a escolha dos livros que serão entregues à sua escola.

Grande parte das políticas públicas sobre livro didático, no Brasil, segue, em sua maioria, a lógica do processo de avaliação realizado na Espanha e Portugal do século XIX, com algumas exceções. Embora, atualmente, apresentem grandes diferenciações quanto à universalização, controle e financiamento, as aproximações ocorrem pela formatação, linguagens e exposição do conteúdo.

A Espanha, em ambos os períodos analisados, encontrava-se juridicamente em uma democracia formal, pois a morte do general Francisco Franco, em novembro de 1975, havia facilitado a elaboração da Constituição de 1978, pela qual se regularam as liberdades públicas (entre elas, a liberdade de imprensa).

Não obstante, os quarenta anos de ditadura tinham afetado a editoração dos livros didáticos, nesse país. Nesse sentido, temos de pensar que as rotinas escolares se fazem no denominado "senso comum", e, por isso, se entende que às autoridades administrativas confere-se o poder de regular o conteúdo que se estuda no sistema escolar – e, portanto, o que se reproduz nos livros didáticos.

Assim, necessitamos retroceder à Ordem Ministerial de 4 de junho de 1957 (Boletim de Ministério de 1 de agosto), em que se assinalava que os livros didáticos "habrán de ajustarse a los cuestionarios oficiales y a las normas que se dicten", pois, recordando a Ordem de 17 de agosto de 1942, se indicava que os livros eram "los vehículos obligatorios del saber entre el elemento discente". Estas normas incidiam nas concepções espontâneas dos professores, pois entendiam que os livros didáticos sintetizavam o saber básico que um aluno deveria aprender. Desta maneira, as ordens ministeriais do franquismo[19] perduraram até o final deste período histórico.[20]

[19] Ver decreto de 21/03/1958; BOE de15 de abril de 1958.

[20] Ver Decreto 2531/1974, de 20 de julho, sobre autorizações de livros didáticos e material didático (BOE de 13 de setembro de 1974).

Mais posteriormente, mudou-se a regulamentação sobre os livros didáticos, de tal maneira que, primeiro, somente se revisava o conjunto do projeto curricular, e não os conteúdos precisos de cada unidade didática,[21] desaparecendo a autorização prévia, em 1998, e impondo-se um regime jurídico no qual a dita supervisão não trazia o caráter de prévia,[22] mas se submetia aos códigos civis e penais.

No período analisado, no primeiro recorte cronológico (anos oitenta do século XX), dispúnhamos ainda de um controle administrativo dos livros, enquanto o contexto político, com as pressões dos partidos, fazia que este controle fosse pouco efetivo. Para o segundo período, já não existiam controles prévios, embora a justiça ordinária devesse determinar qualquer atentado aos direitos públicos e cívicos.

O que nos surpreendeu foi que, nos momentos de finalização da censura administrativa, apareceu uma autocensura dos autores em relação à inovação registrada em anos anteriores. Por isso, podemos levantar a seguinte pergunta: que controles políticos podem aparecer para favorecer uma atitude de autocensura por parte dos autores de livros didáticos? A referência às concepções espontâneas e representações sociais, com agentes que desejam jogar na cultura hegemônica que está organizada desde as empresas multinacionais, é o eixo que articulará nosso discurso para programarmos uma pesquisa de maior alcance. Uma cultura hegemônica que entende que o problema básico da articulação dos conteúdos era a defesa da unidade da Espanha nos livros didáticos, como ficou evidente na chamada "guerra das humanidades", em que a Associação de Geógrafos Espanhóis reproduziu, de forma mimética, o protesto contra as identidades

[21] Real Decreto de 15 de abril de 1992, BOE 23 de abril de 1992.

[22] Boletín Oficial do Estado, de 4 de setembro de 1998.

nacionais das Comunidades Autônomas, como fizera a Real Academia da História.[23]

Os formatos editoriais propõem um tipo de aprendizagem que responde a alguns princípios educativos. Nos anos oitenta do século passado, assistimos, na Espanha, à eclosão dos movimentos de inovação pedagógica, reforçados pelos auxílios recebidos do ministério. Isto incidiu no debate que resultava no formato dos materiais educativos, o que forçou as editoras tradicionais a manifestarem seus princípios pedagógicos. Isto também refletiu na apresentação dos livros didáticos, como podemos constatar nas primeiras páginas desses livros:

> Cada tema tiene una estructura interna visible, una jerarquización de párrafos de generalización y párrafos de análisis o de ejemplificación, una página expositiva y una página *documental*, una parte para aprender estudiando y otra parte para aprender haciendo (…) un diseño editorial que ha cuidado la doble página como unidad de percepción y comprensión (ALVAREZ OSÉS et al., 1987, p. 2).

É evidente que a concepção pedagógica fica pautada na frase de "aprender estudiando y aprender haciendo", pois por *estudar* entendem a memorização ou repetição dos temas expostos, enquanto que por *fazer* compreendem a interpretação dos documentos que aparecem na página ímpar.

Um aspecto relevante que também encontramos nos livros do Brasil e de Portugal tem uma relação direta com a incorporação das competências educativas, nos primeiros anos do século XXI. No caso da Espanha, a introdução das competências registrou-se na LOE.[24]

> La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento

[23] Ver *La geografía en los libros de texto de la enseñanza secundaria*, Informe da AGE, Madrid, 2000.

[24] Referimo-nos à Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106, de 04/05/2006).

> integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

No caso de um método inovador, como o do Grup Garbí (1984), encontramos a determinação de uma metodologia (neste caso, o método ativo). Para além disso, a apresentação de seu livro indica que a função básica da geografia consiste em analisar e compreender o entorno, que se reformula como a interação entre o local e o global. E, por último, insiste em que seus materiais não se apresentam com um modelo de desenho fechado, mas procuram fazer com que o aluno questione a realidade circundante com a ajuda da teoria proposta, na qual os procedimentos teóricos são bases tanto para se introduzirem os conteúdos como suporte para as informações.

Por consequência, nos anos oitenta, vemos que, com a ajuda do desenho do material curricular (neste caso, dos livros didáticos), vão se definindo modelos de aprendizagem. Nesse sentido, podemos observar uma continuidade, no século XXI, e, inclusive, poderíamos definir que existe certo ecletismo, que é o resultado de se adicionarem diferentes elementos técnicos e informativos ao material escolar. Esta pluralidade é o resultado de uma justaposição de técnicas de trabalho que têm substituído as opções metodológicas, quando, nos anos oitenta, os livros dos grupos inovadores já diferenciavam, com clareza, que "la orientación metodológica es compatible con otros sistemas de trabajo" (GARBÍ, 1984, presentación).

Nos anos iniciais do século XXI, faz-se fortemente presente a influência dos meios de comunicação e do desenho dos livros didáticos como produtos de *marketing*. Nas apresentações dos livros didáticos, indicam-se estas características formais, com intenção de se explicar uma maneira de aprender pela forma do conteúdo. Nelas, se assume a linguagem formal dos grupos inovadores e da metodologia

construtivista, o que se supõe reduzir o discurso teórico a uma mera formalidade. Assim, podemos perceber, no livro da editora Santillana (E1-21, Tabela 2), que os conteúdos a serem estudados são apresentados em páginas duplas, nas quais se apresentam o tema (com uma introdução) e o plano de trabalho (para fixar os conteúdos). Nestas duas páginas, objetiva-se ainda relacionar o tema a problemas atuais, com a ajuda de imagens e textos, para que interajam com as atividades didáticas.

No desenvolvimento do tema, incluem-se informações que vão acompanhadas de muito material complementar (fotos, gráficos, mapas, glossário conceitual etc.) e uma proposta de atividades para se trabalhar em diferentes níveis de profundidade. Quer dizer, procura-se complementar a informação de temas e conceitos com uma proposta de procedimentos de estudo, o que, finalmente, se encerra com uma proposta de valores, que, segundo a proposta editorial, corresponde ao patrimônio, ao meio ambiente e os direitos humanos.

No formato editorial dos livros espanhóis, observa-se, de forma destacável, a tripla divisão de conteúdos que se difunde com a Lei Educativa de 1990, e que procedia das normativas e prescrições didáticas da psicologia da instrução, em especial, pela influência exercida pelo professor César Coll, que, desde então, também tem influído nas reformas educativas do Brasil.

Assim, na página 7 (livro E21), no espaço destinado às atividades com procedimentos e técnicas de estudo, supervalorizam-se as propostas de atividades de técnicas de trabalho (gráficos, mapas, interpretação de documentos) frente à análise do conteúdo dos problemas sociais. Criou-se uma falsa dicotomia na construção das explicações sociais e ambientais. Estes livros do século XXI têm um desenho muito mais ágil e colorido, além de apresentarem conteúdos que têm referência nos valores. No entanto, por permanecer a dúvida sobre como aprende o aluno, sempre finalizam os temas com uma síntese para revisões, o que supõe o desenvolvimento das capacidades

de recordar, explicar, aplicar, analisar, opinar e criar. Como podemos perceber, trata-se de uma interpretação das capacidades analisadas pela taxionomia de Bloom.

No caso do livro E2-21, enfatiza-se a motivação do estudo por meio das análises dos conhecimentos prévios, que se procura relacionar olhando-se "a los textos escolares, con más color y maquetación y con la incorporación de debates y cuestiones ambientales para desarrollar actitudes y un apartado específico para el uso de las TIC" (p. 8). Outra questão é saber como se concretizam estas expectativas nas salas de aula.

Algo parecido também ocorre no livro E3-21, que busca interpretar a globalização e a explicação geográfica do mundo numa análise de problemas cotidianos que supõe análises dos agentes que atuam no espaço público (saúde, polícia, educação) e geram o dilema do controle deste espaço. Os documentos e atividades organizam o material curricular, pois se pretende que o alunos sejam capazes de construir seu discurso com ajuda de gráficos, mapas, textos, imagens e quadros estatísticos. O manual aparece como um determinador de recursos que se organizam com exercícios e tarefas, produto de um projeto curricular.

Igualmente, o livro E4-21 tem uma apresentação de desenho editorial, cuidando, de maneira especial, do conteúdo informativo, com "textos muy elaborados e estruturados", ou uma introdução com "la sinopsis del tema" ou "actividades para consolidar las ideas más importantes". Para além disso, ampliam-se as imagens e a cartografia, que buscam trabalhar as competências básicas. Quer dizer, desenha-se o conteúdo em relação direta com as instruções legislativas – um objetivo presente nos diferentes livros didáticos.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo classificou os livros didáticos como o primeiro dos recursos educativos *privilegiados*.[25] A sucessiva legislação publicada sobre

[25] Alínea (a) do nº 2 do Artigo 41 da Lei Nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

estes livros e o seu processo de certificação oficial, desencadeado a partir de 2006[26] (e, entretanto, implementado), confirmam a atenção particular que lhes é concedida pelo poder político. Tormenta (1996) defendeu que, nas escolas portuguesas, os livros não só assumem as funções de informação, estruturação da aprendizagem e de guia do aluno como, por vezes, substituem o programa da disciplina. Este destaque parece ter pleno acolhimento junto aos professores portugueses de geografia: numa investigação desenvolvida com estes professores, 77% destacaram os livros, entre todos os recursos escolares, como os mais importantes utilizados em sala de aula, bem como também a valorização, pelos alunos, sobre a sua utilização na sala de aula (ALBERTO, 2001).

Após a Revolução dos Cravos e a instauração de um regime democrático, em 2 de junho de 1976, o Decreto nº 436-A/76 anunciou a reformulação da política do livro escolar, com a aprovação prévia, pelo Ministério da Educação, de todos os livros escolares utilizáveis como livros de base, a serem escolhidos pelos professores. Esta e outras medidas posteriores de controle prévio da qualidade dos livros nunca chegaram a ser implementadas. Em 1986, pelo Decreto-lei nº 108/86, de 21 de maio, definiu-se o livro didático como todo o "instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destine ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objetivos e conteúdos programáticos e quanto à própria organização da aprendizagem" (alínea a do Art. 2º), e substituiu-se a avaliação prévia dos compêndios pela possibilidade de o Ministério da Educação suspendê-los. Este decreto foi, no entanto, reprovado no parlamento. Já depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o Decreto-lei nº 369/90 determinou períodos mínimos (de três anos) de vigência dos livros na escola, indo

[26] Artigo 16 da Lei Nº 47/2006, de 28 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

manifestamente ao encontro das aspirações das empresas editoriais, que pretendiam estabilizar a produção destes livros.

Em 2006, a Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, ainda em vigor, definiu o livro didático como o

> Recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem [...] que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (alínea b do Artigo 3º, 1986).

Assim, foram alargadas manifestamente as funções dos livros, também a orientação do trabalho do docente – o que correspondeu tão somente ao reconhecimento da realidade. A vigência dos livros foi alargada para seis anos. A grande novidade consistiu, ainda, na criação de comissões de avaliação e certificação de livros, integradas por docentes do ensino superior e do ensino básico e secundário (na prática, são constituídas a partir das instituições de ensino superior). O "rigor científico, linguístico e conceptual" (alínea a do nº 1 do Artigo 11º, 1986) surgiu como o primeiro critério de apreciação, seguido da adequação às competências definidas para o currículo nacional. Em geografia, na atualidade, os livros didáticos previamente validados pelas equipes do ensino superior em Geografia, do ensino universitário, são apenas os do 7º e 8º anos.

A visão de mundo, nos anos 1980, nos livros didáticos de geografia

A visão de mundo, nos livros didáticos, encontrava-se determinada pela interpretação literal dos programas oficiais, mas também por uma concepção acadêmica da geografia na qual predominava a concepção territorial. Podemos confirmar isto com dois dados: a extensão que possuíam os temas referidos aos

sistemas geoeconômicos, assim como a territorialização de fenômenos, como a urbanização e a vida nas cidades.

Os livros didáticos do ensino médio do Brasil não estavam sob a normatização do PNLD, na década de 1980, por este programa não estar ainda implementado. Com isso, foram poucos os títulos disponibilizados no mercado editorial (aproximadamente, dez livros didáticos, em torno de 200 páginas, em tamanho 17x23 cm), uns destinados à geografia geral, outros à geografia geral e do Brasil, o que também permitia que tivessem maior flexibilidade no seu desenho pedagógico. O conteúdo era dividido em grandes unidades estanques, cujas temáticas eram posicionadas a critério dos autores.

O livro B2-80 (Tabela 1) inicia pelo espaço natural, população no espaço, espaço agrário, espaço industrial e urbano. Traz um entendimento de mundo dividido entre natureza e sociedade, em que os conflitos desta relação eram explicados a priori. E o livro B4-80 apresenta outra visão de mundo ao trazer estas unidades: geografia política do mundo atual, aspectos da população mundial, fontes de energia e indústria e o meio ambiente do homem. Isto nos permite perceber inovações em conexões com temáticas mundiais do contexto, mas ainda atreladas à economia capitalista neoliberal.

A quantidade de páginas de cada unidade apresentava uma coerência entre elas, não havendo uma sobrecarga entre os capítulos. Tal fato nos permite refletir que o livro didático era pensado de maneira simplista, pois não era dada uma importância maior para nenhum conteúdo trazido, todos tinham a mesma fria insignificância. Sendo o Brasil posicionado junto aos países ditos subdesenvolvidos, era um momento ímpar para trazer reflexões sobre esta condição, mostrar os processos que geravam tal posicionamento frente aos outros países. Também os conteúdos eram abordados, em sua maioria, a partir do global, em que o local parecia ser tarefa destinada ao professor.

No caso da Espanha, os livros didáticos reproduziam o programa oficial de conteúdos, expressado na Ordem Ministerial de 22 de março de 1975,[27] que estabelecia o estudo do mundo em segundo curso de bacharelato (16/17 anos idade) como "una panorámica de los problemas del mundo actual considerados por bloques económicos y sociales." Assim, especificava os seguintes temas:

Los sistemas económicos: capitalismo y socialismo. Rasgos geográficos comunes de los países de economía capitalista y de economía socialista	Un ejemplo del capitalismo multinacional: USA Dos versiones del sistema socialista: URSS y China. Su papel en el mundo
Los grados desarrollo económico. Los países subdesarrollados: rasgos geográficos comunes	El mundo negro El mundo árabe
De los marcos nacionales a los supranacionales políticos y econômicos	Aspectos del sistema en el viejo mundo: el Mercado Común Europeo
Los problemas de Iberoamérica	

Não há dúvida da visão superficial e prejudicial dos temas dos conteúdos que respondiam a uma ideia determinada de cultura, pois os problemas só apareciam na América Latina e na influência no mundo pela URSS e China. Igualmente, os mundos negro e árabe [sic] eram os exemplos do subdesenvolvimento, o que evitava, assim, fazer-se referência das desigualdades no interior das sociedades capitalistas. Esta difusão de repartimento do mundo converteu-se numa classificação canônica, que superava o marco escolar: capitalismo, socialismo e Terceiro Mundo – sendo que o primeiro conceito associava-se à liberdade e o segundo ao controle das pessoas. O livro didático reforçava esta imagem do mundo por intermédio dos meios visuais, com paisagens que mostravam as diferenças entre países com grau de desenvolvimento ou organização econômica distinta.

[27] Boletim Oficial do Estado, n. 93, 1975, pp. 8048.

Os percentuais de páginas sobre o total do volume são significativos para o que estamos argumentando. O livro E1-80 tem um percentual de 56,8% do total de suas páginas dedicado ao estudo dos sistemas econômicos, com um título bem expressivo ("As grandes áreas geoeconômicas do mundo atual") e com temas repletos de estereótipos, como: "el mundo negro" ou "el mundo árabe". Além do erro de confundir árabe com islâmico, existia uma clara marginalização da diversidade africana.

O livro E2-80 tem um percentual dedicado aos sistemas econômicos que abrange 42,5% do total. Com o título "Los espacios productivos de la economía mundial. As grandes áreas geoeconómicas", se diferenciam os três sistemas: capitalistas avançados, economia centralizada e as "áreas em busca de desenvolvimento", constituindo esta sua última unidade didática. No entanto, este livro inicia tratando do meio físico, conteúdo que não está articulado com o tema do título proposto na unidade (geografia humana e econômica).

O livro E3-80 já não ocupa tanto espaço na descrição desses conjuntos geoeconômicos (não atinge nem 2%), em coerência com suas posições alternativas na explicação do mundo. Não obstante o caráter territorial das análises geográficas, observa-se, no estudo das cidades, que se diferenciam as cidades a partir dos países capitalistas desenvolvidos, subdesenvolvidos e socialistas, esquema este que se repete nas atividades econômicas. A página 118 reforça este caráter territorial de processo urbano, solicitando do alunado uma comparação entre os denominados três modelos de cidade. Por último, o livro E4-80 possui uma distribuição temática que supõe 67% do total de conteúdos para a exposição de temas referidos ao triplo sistema econômico, que, segundo sua editora, teria justificativa na organização dos estados.

Enquanto, no Brasil e na Espanha, o espaço mundial era estudado em mais de um ano, em Portugal, era estudado somente no 9º ano (entre os anos de obrigatoriedade de ensino). Nos livros aprovados nos anos 1980, depois do estudo do clima e do relevo,

seguido do estudo da população (de acordo com a melhor tradição monográfica da escola regional francesa), os livros do 9º ano respeitavam a abordagem do mundo em "espaço agrícola", "espaço industrial" e "espaço urbano", conforme o programa. Nas últimas páginas, havia uma breve referência à dilapidação dos recursos naturais – geralmente, não estudada por se estar no final do ano letivo.

Contudo, o tema central do 9º ano era o espaço agrícola, dividido em agricultura tradicional e agricultura moderna, e, de fato, a agricultura tradicional era aquela que merecia um maior destaque, mediante o crescente afastamento tanto da realidade do mundo rural como do imaginário dos alunos. Eram os *bocage* e os *openfield* do nosso descontentamento (CLAUDINO, 1989). As causas dessa abordagem escolar foram simples: após a Revolução de 1974, no ensino de geografia, emergiram os discípulos de Orlando Ribeiro, cujo apogeu científico foi alcançado nos anos 1940 e 50, num Portugal salazarista e rural, que dificilmente reencontramos nos anos 1980. Assim, por exemplo, o livro mais vendido deste período, o P4-80 (Tabela 3), que tinha uma de suas autoras como responsável pelo programa, dedicou 35,7% de suas páginas ao espaço agrícola, 18,9% ao espaço industrial e 19,6% ao espaço urbano – sendo que, na realidade, os espaços industrial e urbano pouco eram abordados, dada a escassez de tempo. Contudo, o livro P3-80, de 1985, cujo autor fizera o essencial de sua formação em Moçambique, anunciava já um novo discurso: o agrícola e o espaço industrial mobilizaram, cada um, 33,0% do livro, cabendo à população mundial 16,2% e ao espaço urbano (já com problemas de esgotamento dos recursos) 17,7%.

No livro P4-80, dividiram-se os países em dois grandes grupos, indistintamente chamados de "industrializados" e "desenvolvidos" e "não industrializados" e "subdesenvolvidos". Detalha-se, depois, a realidade por continentes e, na Europa, fica claramente identificada a produção nos "países socialistas" (com destaque para a União Soviética) também em relação ao espaço

industrial. Sobre este tema, o livro P2-80 introduz previamente uma divisão norte-sul. Ao contrário do que sucedeu nos livros espanhóis, não há referência a um terceiro grupo de países que buscavam o seu desenvolvimento. Os exercícios, no final de capítulos ou subcapítulos, pretendiam fundamentalmente avaliar a memorização de conhecimentos, em detrimento de outras atividades (como as de relação de fenômenos ou de construção de sínteses pessoais), indo ao encontro de um ensino fortemente tradicional.

Na realidade, o que mais caracterizou a abordagem da escala mundial, nos livros portugueses dos anos 1980, foi: a) a valorização do espaço agrícola (diretamente herdada da escola regional), que se atenuou em meados dos anos 1980; b) o esforçado "apoliticismo" desses livros, como se houvesse no mundo dois sistemas econômicos sobre os quais não cabia discutir (e, em Portugal, existia/existe um aguerrido Partido Comunista Português); e c) a dualidade países desenvolvidos/subdesenvolvidos ou industrializados/não industrializados, sem que esta dualidade fosse minimamente discutida quanto às suas causas.

Parece, então, ficar evidente, pelas análises acima, que a maioria dos livros didáticos de geografia dos anos 1980, nos três países referidos (com alguma exceção, no caso português), explicava os fatos sociais e econômicos do planeta sob o enfoque territorial do triplo sistema de organização espacial, embora o terceiro fosse uma dependência do primeiro.

As mudanças no contexto da globalização

Quando desapareceu o esquema bipolar, nos anos finais do século XX, o conceito de globalização substituiu o triplo esquema territorial. Então, os livros didáticos passaram a se referir aos fluxos internacionais e a organizar a explicação dos territórios

tendo como ponto de referência a situação política e administrativa.

Como podemos observar, os livros didáticos do século XXI já não possuem um esquema tão rígido de explicação territorial em que predominava a distribuição dos países por seu grau de desenvolvimento ou pela organização estatal ou mercantil dos espaços produtivos. Agora, predominam as análises dos fatores de localização, que explicam a distribuição das desigualdades, no entanto, tal explicação mantém, em numerosos exemplos de livros analisados, o lastro do esquema regional; isto é o que se tem repetido, em diversas páginas, quanto às características do relevo ou do clima.

O desaparecimento do Muro de Berlim simbolizou a ruptura da oposição dos blocos políticos e econômicos, na Europa e, por extensão, em todo o planeta. O sistema capitalista liberal e o denominado sistema socialista, de economia centralizada, davam passos rumo ao triunfo completo do modelo mercantil e cultural que teve como eixo os benefícios financeiros. A era da globalização substituiu a da bipolarização, na segunda metade do século XXI. No campo acadêmico, os enfoques dualistas e centrados na evolução cíclica do desenvolvimento econômico e espacial deram lugar a uma lógica pós-moderna, em que se combinavam, sem ordem aparente, as tradições anteriores. No caso da geografia, assistimos a um ressurgir da geografia tradicional e à banalização das geografias subjetivas, numa ânsia de se descreverem as novas realidades complexas.

Dos livros didáticos do Brasil analisados na década de 2000, a maioria procurava atender às regras estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2000 (somente o B8-21 foi normatizado pelo PNLEM). Também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a intervir na elaboração do livro didático, pois a avaliação não era por componente curricular, mas, sim, por grandes áreas, com questões mais abrangentes e contextualizadas.

O surgimento do PNLEM desencadeou a indústria dos livros didáticos, subindo exponencialmente o lançamento de novos títulos (e estes não mais como volume único, mas com três volumes em cada coleção). No entanto, a obrigatoriedade do ensino da geografia permaneceu em apenas um dos três anos do ensino médio. Todos esses livros apresentam uma editoração diferente daquela da década de 1980, desde o tamanho (20 x 27cm) à inserção de linguagem visual (presente em quase todas as páginas, e, muitas vezes, em todo seu espaço).

As análises dos livros foram feitas em volumes únicos, que têm, em média, 500 páginas, o que possibilitou contemplar diversas temáticas. Devido ao grande número de páginas, e pela abrangência de quase todas as temáticas, estes livros assemelham-se ao curso de graduação de geografia. Os conteúdos se diferenciam dos da década de 1980 pelo contexto em que estão inseridos, pela nova maneira de regionalização do mundo. Isto permitiu abordarem-se países nunca antes estudados, como a China, a Índia e o Japão, conforme se constata nos livros B7-21 e B8-21.

A temática da globalização está inscrita em capítulos individuais, posicionada no meio dos livros didáticos analisados (B5-21, B6-21, B7-21 e B8-21), e sua abordagem é realizada pela visão técnico-científica, para se compreender as territorializações no mundo. Os livros analisados têm uma visão de entendimento da globalização que oscila entre fábula e perversidade, conforme Santos (2000). A fábula é trazida pela tecnologia, pela competitividade e pelo consumismo, e pode ser facilmente percebida ao se olhar as imagens veiculadas, nas quais alguns locais do mundo têm sua organização espacial atrelada ao uso de tecnologias de ponta, tornando-os competitivos e consumistas. E a perversidade está inscrita nas desigualdades geradas pelas fábulas, intervindo na qualidade e acessibilidade da população aos serviços essenciais básicos. A diferença entre fábula e perversidade é resultado da relação simplista entre ter ou não ter

a tecnologia. Nesses livros, a divisão do mundo deixa de ser física, por continente, e passa a ser por territórios, cuja forma de se inserirem no processo de globalização posiciona-os como centrais ou periféricos.

Na Espanha, nesse sentido, é bem significativo que o meio local se confunda com as características da comunidade autônoma para onde é dirigido o manual escolar editado. Por exemplo, o manual E1-21 faz referência, em cada unidade didática, ao território valenciano, assim como, em outras edições, se faz referência a Aragão, Galícia ou Astúrias. Nesta exposição de conteúdos, segue predominando o esquema regional, de tal maneira que os primeiros temas reproduzem os aspectos do relevo e do clima, apesar de que, em teoria, estes temas tenham sido explicados em dois capítulos anteriores. No livro E2-21, o capítulo V faz referência ao espaço globalizado, embora este tenha sido previamente descrito nas paisagens produtivas e, mais concretamente, na organização geopolítica e produtiva da Espanha, numa tendência claramente regionalista. Por sua parte, o livro E3-21 analisa as desigualdades numa perspectiva globalizadora, apesar do lema "De todos para todos y por todo el mundo", buscando que o aluno encontre a lógica da explicação das desigualdades atuais e busque "otra globalización que sea posible."

No estudo específico da geografia urbana e das cidades, assistimos a um abandono das atividades e conteúdos dentro do marco teórico da geografia quantitativa, tal como haviam pretendido desenvolver os livros editados nos anos 1980, que reproduziam os modelos quantitativos no que se refere à transposição didática. Frente a isso, assistimos a um ressurgimento da geografia regional e da cidade, como um produto da evolução cronológica do passado, conforme se evidencia nos principais livros editados nos anos iniciais do século XXI. Assim se percebe no livro E4-21, e mais recente, em que o estudo da organização política, econômica e social da Espanha e do mundo é precedido do estudo do meio físico, que se desenvolve numa das quatro partes do conteúdo.

Em Portugal, as Orientações Curriculares de 2001 constituíram o referencial programático dos livros didáticos do 3º ciclo do ensino básico, e nestas centraremos as análises, particularmente no tema "Contrastes de desenvolvimento".

Com a queda do muro de Berlim, aparentemente ultrapassada a tensão geopolítica entre o Ocidente capitalista e o Leste comunista, em particular vivida na Europa, surgiram temas integralmente dedicados aos problemas do desenvolvimento. Surgiram, então, questões como "quais são as causas do desenvolvimento?" ou "o que são relações centro-periferia?" (como se pode ler no livro P1-21); discute-se a "dependência comercial" ou as "soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento" (como no livro P3-21), e valorizam-se indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (livro P2-21), relevando-se o papel dos EUA como grande potência. O Brasil, por exemplo, foi descrito, num título, como um "país de grande crescimento econômico, mas de fraco desenvolvimento" (livro P2-21: p. 32). Neste mesmo livro, pediu-se para comentar a frase "a maior parte da ajuda internacional esconde interesses econômicos e políticos".

Globalmente, no ensino básico, há um evidente aprofundamento da discussão em torno dos grandes grupos de países e das relações de dependência entre eles, ultrapassando a própria discussão realizada pela academia portuguesa de geografia – o que nos remete a idênticas constatações, no âmbito do ensino da história (MORAES, CLAUDINO, 2015).

O 12º ano é de frequência opcional e frequentado por um reduzido grupo de alunos. De qualquer forma, no livro que domina as vendas em Portugal neste nível de ensino, a nova ordem geopolítica mundial surgida após a queda do muro de Berlim e a passagem de um mundo bipolar para o de uma tríade (agora "ameaçada" pelas potências emergentes, os BRICS)[28] são claramente

[28] Conjunto econômico de países, formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

abordadas no livro P4-21. Contudo, os exercícios para os alunos continuavam a primar pela mais tradicional reprodução dos conteúdos do próprio manual. E nisto, como também se observa no 9º ano, subsiste o aspecto mais delicado da atual produção escolar sobre o tema: os contrastes e tensões mundiais são questões que se contemplam, mas que não implicam diretamente todos e cada um dos alunos, como cidadãos – são as organizações internacionais e os estados nacionais que estão implicados nos contrastes mundiais, não o aluno/jovem cidadão.

Algumas reflexões finais

O livro didático possui um valor insubstituível para o estudo do currículo, por ser suporte material e formal dos conteúdos programáticos e formativos que veicula em determinadas épocas. Este estudo, pautado na análise histórica dos conteúdos, permitiu sinalizar alguns apontamentos para a compreensão da elaboração dos livros didáticos a partir da interface dos contextos históricos nos três países focalizados.

Nestes países, constata-se a reconhecida importância do livro escolar frente a todos os recursos didáticos que circulam na escola, tanto para professores como para alunos, mais como um local seguro em que o conteúdo pode ser encontrado para a realização das práticas pedagógicas e o estudo para as avaliações escolares.

Os livros didáticos dos dois períodos pesquisados foram analisados a fim de se verificar sua operacionalidade como recursos, não com a intenção de julgar se os conteúdos neles inscritos estavam corretos ou não, mas para se averiguar como os conteúdos poderiam possibilitar um ensino e aprendizado significativos para o aluno. O intervalo de anos, entre os dois períodos, é significativo por terem ocorrido novas políticas educacionais e abordagens teórico-metodológicas na geografia e mudanças na geopolítica mundial.

Os dados das análises dos três países confluem quanto à editoração dos livros didáticos. Parece que todos tendiam a pretensões enciclopédicas ao tentarem abarcar quase todos os temas estudados nos cursos de graduação em geografia. Isto os tornava livros com páginas numerosas, sendo exíguo o tempo para que fossem estudados, no transcorrer do ano letivo, deixando a qualidade do estudo comprometida.

No que se refere à metodologia trazida pelas linguagens, os livros dos três países também se encontram na mesma condição igualitária de inovações, cujo visual veio aumentando de maneira gradativa, no período analisado, como potencialidade pedagógica. Tal situação indica o avanço dos meios de comunicação como suporte para se veicular a informação e a observação de sua conexão com a escola por meio dos livros didáticos.

As mudanças constatadas nos livros didáticos são duas, e se intensificaram entre os períodos analisados: uma trata da linguagem visual, e a outra se refere à inserção de novos temas aos conteúdos programáticos. Estes, ao integrarem os conteúdos programáticos do curso de graduação em geografia, imediatamente também são trazidos aos livros. Se o currículo escolar segue o livro didático, este segue a academia.

Livros didáticos com novas linguagens e novos temas não têm relação direta com novas movimentações na abordagem teórico-metodológica da geografia, no ensino e aprendizado. Enquanto deveria ser tudo novo, ainda prevalecem propostas tradicionais de ler e compreender o mundo, em que o aluno recebe um conteúdo fechado e elaborado em relações diretas.

É uma volta aos esquemas clássicos, que se realiza no momento em que desaparece a censura prévia dos livros didáticos, e que, portanto, nos leva a refletir sobre as escolhas teórico-metodológicas dos autores/editoras para elaborarem os livros didáticos de geografia. Como podemos constatar, não se trata de se realizar uma transposição didática desde o conhecimento acadêmico à prática pedagógica da escola – que, já temos observado, é, em

grande medida, uma quimera, muito embora, de nossa perspectiva teórica, seja imprescindível contar com os argumentos conceituais do campo de conhecimento da geografia, pois, caso contrário, corre-se o risco de banalizar o problema que queremos estudar. Por outro lado, a geografia renova e atualiza, em grande parte, o seu discurso, mas, na ancoragem acadêmica que subsiste, perde a sua perspectiva de disciplina social e, desde logo, de formação de alunos cidadãos comprometidos com os dilemas sociais. A recente questão do acolhimento dos cidadãos que se refugiam na Europa traduz bem este afastamento.

As abordagens dadas aos conteúdos de globalização, nos livros didáticos dos três países, não constroem habilidades capazes de gerar competências mobilizadoras de conhecimentos reflexivos, tão necessárias para uma aprendizagem significativa capaz de levar o aluno a ler e compreender o mundo atual. Isto exige dos professores que estejam sempre em estado de alerta com o livro didático, por ele parecer perpetuar o propósito da escola do século XIX, cuja metodologia da transmissão era condição necessária da aprendizagem.

Referências bibliográficas

ASOCIACIÓN GEOGRÁFICA DE ESPANHA. *Libros de texto de geografía.* Informe, Madrid, 2000.

ALBERTO, Alzira F. S. S. *O contributo da educação geográfica na educação ambiental – a geografia no ensino secundário*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2001.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

CLAUDINO, Sérgio. "Geografia: para quê, como?" In: *III Encontro Nacional de Professores de Geografia*. Associação de Professores de Geografia, Porto, p. 74-81, 1989.

_____. *Portugal através dos livros didáticos de geografia. Século XIX. As imagens intencionais.* Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

GARCÍA, Verena Radkau. "Los estudios del Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre libros de texto". In: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* n. 10, p. 3-10, 1996.

INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION. *International Declaration on Research in Geography Education*. Moscow, 2015.

MARTÍNEZ, Nicolás; VALLS, Rafael; PINEDA, Francisco. "El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)". In: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 23, p. 3-35, 2009.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al. "El desarrollo del currículo de historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado". In: ÁVILA, Rosa María; CRUZ, Alcázar; DÍEZ, Maria Consuelo. *Didáctica de las ciencias sociales. Currículo escolar y formación del profesorado.* Jaén: Universidad de Jaén, 2008.

MOORE, Teresa. "Textbook identities: constructing indigenous students as 'other'". In: MAZEIKIENE, N.; HORSLEY, M.; KNUDSEN, S. V. Educational texts that promote inclusion and diversity. Representation of otherness. *12 International Conference on Research on Textbooks and Educational Media*. Kaunas, IARTEM, 2011.

MORAES, M. M. M.; CLAUDINO, Sérgio. "A Guerra dos Guaranis existiu? Um olhar a partir de livros didáticos portugueses e brasileiros". In: CALLAI, H. C.; TOSO, C. E. I. (orgs.). *Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas*. Ijuí: Unijuí, 2015.

NEVES, Gisele. *Livro didático de geografia (PNLD 1999- 2014). Editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

PINGEL, F. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris/Braunschweig: George Eckert Institute for International Textbook Research, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010.

RAMIRO I ROCA, Enric. "¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía". In: *Scripta Nova.* Universidad de Barcelona, nº 29, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. "Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar". In: *Biblio 3W,* Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, v. 7, nº 414, 2002.

_____. "Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar". In: *Scripta Nova.* Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XVII, nº 459, 2013.

TONINI, Ivaine Maria. "Notas sobre imagem para o ensino da geografia". In: *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 3, 2013.

_____. "Livro didático: textualidade em rede?" In: TONINI, I. M. et al. (orgs). *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

VALLS MONTÉS, Rafael. "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos". *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Colombia, v. 13, nº 29-30, p. 93-100, 2001.

Referências dos livros didáticos analisados

Brasil:

ADAS, Melhem. *Panorama geográfico do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1980.

BOLIGAN, Levon; ALVES, Anderson. *Geografia*. *Espaço e vivência*. São Paulo: Saraiva, 2004.

MAGNOLI, Demétrio. *Geografia*. São Paulo: Atual, 2008.

MOREIRA, Igor *O espaço geográfico. Geografia geral e do Brasil*. 24ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos de Amorim. *Geografia geral*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 1986.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. *Geografia. Geral e do Brasil.* São Paulo: Scipione, 2000.

VESENTINI, J. Wiliam. *Sociedade e espaço. Geografia geral e do Brasil*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Geografia. Geral e do Brasil*. São Paulo: Ática, 2005.

Espanha:

ALBET MAS, A. et al. *Ciencias sociales, geografia*. Barcelona: Vicens-Vives, 2011.

ALVAREZ OSÉS, José A. et al. *Geografía humana y económica*, Madrid: Santillana, 1987.

BALANZÁ, Manuela et al. (Grup Garbí). *Geografía humana y económica.* Valencia: Consorci d'Editors Valencians, 1984.

BENEJAM, Pilar et al. *Intercanvi. Geografia humana i econômica del món actual*, Barcelona: Vicens Vives, 1983.

CISNEROS, Francisco et al. *Geografía humana y económica*, Valencia: ECIR, 1984.

FERNÁNDEZ ROS, José Manuel et al. *Geografía.* 3 ESO. Madrid: Santillana-Voramar, 2007.

GORGUES, Ricardo et al. *Geografía.* 3º de ESO. Barcelona: Castellnou, 2007.

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos et al. *Ciencias sociales.* Geografía. Valencia: Nau Llibres, 2007.

Portugal:

ANTUNES, J. *Geografia*. 9º ano de escolaridade. Lisboa: Plátano Editora, 1985.

DOMINGOS, C.; LEMOS, S.; CANAVILHAS, T. G*eografia.* 12º ano. Lisboa: Plátano Editora, 2015.

FERREIRA, C. C.; MARTINS, O. S. *Iniciação à geografia.* 9º ano de escolaridade. Lisboa: Emp. Lit. Fluminense, 1982.

GUALBERTO, M. H.; SOUSA, M. L. F. *Geografia.* 9º ano unificado. Lisboa: Básica Editora, 1981.

MATOS, M. J.; CASTELÃO, R. *Contrastes de desenvolvimento. Geografia espaços.* Carnaxide: Constância, 2003.

MENDES, A. I.; BAPTISTA, J. A.; BAPTISTA, J. C. *Contrastes de desenvolvimento.* Geografia. 3º ciclo do ensino básico. 4ª ed. Lisboa: Didáctica Editora, 2005.

SANTOS, F.; LOPES, F. *Espaço Geo. Contrastes de desenvolvimento.* Rio Tinto: Edições ASA, 2008.

A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO - TRAJETÓRIAS DE VIDA E DIALOGIAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

THE AGRARIAN QUESTION AND THE EDUCATION OFF/IN FIELD – LIFE TRAJECTORIES AND DIALOGY AT WORK ON EDUCATOR FORMATION

LA CUESTÍON AGRÁRIA Y LA EDUCACIÓN DEL/EN LO CAMPO - TRAYECTORIA DE VIDA Y DIALOGIAS EN EL TRABAJO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Caiobá, Matinhos – Paraná. E-mail: angela.katuta@gmail.com

EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER

Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Caiobá, Matinhos – Paraná. E-mail: ehrickmelzer@ufpr.br

Artigo originalmente escrito para o Simpósio Internacional de Geografia Agrária, realizado em 2015, na Universidade Federal de Goiás, campus de Goiânia, e alterado significativamente para esta publicação.

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Este artigo relata parte dos trabalhos realizados com o tema questão agrária e educação do campo, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Setor Litoral. Inicialmente, abordamos aspectos da questão agrária brasileira e seus desdobramentos na educação dos povos do campo, problematizando a maneira como a geografia ensinada trabalha esta questão, sobretudo por meio dos livros didáticos da disciplina. Posteriormente, discutimos a fundamentalidade do estabelecimento de processos dialógicos entre as trajetórias de vida dos educandos e o trabalho com os temas indicados, relatando experiências em sala de aula. Concluímos que: as características da educação rural e da educação do campo, no Brasil, desdobraram-se do modo como a questão agrária foi materializada historicamente no país; considerando-se a trajetória de parte dos educandos do campo e as políticas públicas voltadas a eles e as abordagens da questão agrária nos livros didáticos de geografia da educação básica, é fundamental construir relações dialógicas entre os seus saberes e aqueles espaço temporalmente construídos a fim de que possam compreender a realidade em que vivem e, assim, construírem estratégias para a ampliação e o fortalecimento dos povos e das escolas do campo.

Palavras-chave: educação do campo, dialogia, trajetória de vida, questão agrária, formação de educadores.

Abstract: This article reports a part of the work done with the themes agrarian question and field education in the course of degree in Field Education from the Federal University of Paraná (UFPR)/Litoral Sector. Initially we approached aspects of the Brazilian agrarian question and its developments in the education of people in the field, questioning the way the geography works taught to question, especially through the textbooks of discipline. Posteriorly, we discuss the fundamentality establishing dialogical processes between the trajectories of the lives of students and work with the indicated issues, reporting experiences in the classroom. We conclude that: the characteristics of rural education and field education in Brazil was deployed at way the agrarian question was materialized historically in the country; considering the trajectory of the students of the field and public policies aimed, and the approaches of the agrarian question in textbooks of basic education geography, at them is critical the build dialogical relations between their knowledge and those historically constructed so that they can understand the reality in which they live and thus build strategies for expansion and strengthening of the people and field schools.

Keywords: field education, dialogy, life trajectory, agrarian question, educators formation.

Resumen: Este artículo relata parte de los trabajos realizados con el tema cuestión agraria y educación del campo en la Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Paraná (UFPR)/Sector Litoral. Inicialmente, abordamos aspectos de la cuestión agraria brasileña y su despliegue en la educación de los pueblos del campo, cuestionando la forma en que funciona la geografía les enseña a cuestionar, especialmente a través de los libros de texto de la disciplina. Posteriormente, discutimos la imprescindibilidad de establecer procesos dialógicos entre las trayectorias de vidas de los educandos y el trabajo con los temas indicados, reportando experiencias en el aula. Concluimos que: las características de la educación rural y de la educación del campo en Brasil despliegan se del modo como la cuestión agraria se materializó históricamente en el país; teniendo en cuenta la trayectoria de parte de los educandos del campo y las políticas públicas dirigidas a ellos, y los enfoques de la cuestión agraria en los libros de texto de geografía de la educación básica, es fundamental construir relaciones dialógicas entre sus saberes y aquellos históricamente construidos de manera que puedan comprender la realidad en la que viven y así construir estrategias para la ampliación y el fortalecimiento de los pueblos y de las escuelas del campo.

Palabras clave: educación rural, dialogizar, trayectoria de vida, cuestión agraria, formación de educadores.

Introdução

O presente artigo debate a fundamentalidade da dialogia entre estudo escolar e realidade, nos processos de formação de educadores do campo, e relata os encaminhamentos teóricos e metodológicos dos módulos sobre questão agrária e educação do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR/Setor Litoral). Esta universidade, por via do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Ministério da Educação (MEC), atende educandos ligados ao campo brasileiro, nas localidades do litoral e do Vale do Ribeira paranaenses, que têm os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de desenvolvimento da educação básica de todo este estado (PARDAL, 2012).

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre o ensino de geografia agrária e as disputas pelo seu conteúdo em sala de aula e a formação de educadores em geografia e educação do campo. Na segunda, abordamos o debate sobre os entrelaçamentos entre a questão agrária e a educação rural e do campo e demonstramos que a abordagem da questão agrária é um tema fundamental nos cursos de licenciatura em educação do campo. Isto porque as atuais disputas por terras, territórios, escolas, direitos e projetos societários têm suas gêneses na forma como a questão agrária foi espaço temporalmente configurada, a partir das lutas travadas entre as classes populares e as hegemônicas no Brasil.

A despeito da relevância deste tema, problematizamos como a questão agrária é abordada na educação básica, nas aulas de geografia e nos livros didáticos desta disciplina, pois estudos e artigos indicam a insuficiência, a parcialidade e o ocultamento de informações e dados, no tratamento dado à referida temática, sobretudo no que se refere à distribuição de terras e à questão da produção de alimentos. Partimos do pressuposto de que a

abordagem deste tema, na educação básica, é de fundamental importância, pois possibilita compreender as contradições do modo capitalista de produção – vivenciadas pelos educandos –, que estão nas origens da formação socioterritorial do Estado brasileiro. Para Ianni,

> É possível dizer que todos os momentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária. As rupturas políticas das últimas décadas, quando o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado, também revelam esta influência. A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populista, do populista ao militar, na crise da ditadura militar e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado. Há muito campo nessa história (IANNI, 1984, p. 7).

Desse modo, procuramos, em parte, elaborar apontamentos que subsidiem respostas ao questionamento feito por Caldart (2011, p. 177): "[...] para esta nova geração de camponeses, que está conseguindo finalmente ter acesso à escola, quais os conhecimentos necessários para que não percam a condição de sujeitos que a luta social produziu e lhes deixa como legado?" Além de atentarmos para a seleção de temas a serem estudados, também problematizamos sobre o jeito de fazer os estudos e suas relações com o conjunto das práticas que constituem a vida da escola (CALDART, 2000, p. 14), o que demandou o estabelecimento de encaminhamentos metodológicos

ligados à pedagogia da práxis[1] em contraposição à pedagogia da palavra.[2]

Assim, na segunda parte deste artigo, contextualizamos um pouco sobre a abordagem da geografia agrária, a disputa por projetos educativos e como tais conteúdos, numa perspectiva crítica e emancipadora, podem auxiliar o educando na compreensão da sua realidade, além da importância de tal abordagem para futuros educadores em geografia e educação do campo. Na terceira parte, tecemos um debate sobre o curso da LECAMPO/UFPR e apresentamos um relato das opções e encaminhamentos metodológicos (dialogia e relação prática-teoria-prática, relatos de histórias de vida) realizados a fim de trabalhar com os referidos temas (questão agrária e educação do campo), que foi o que nos possibilitou o estabelecimento de vínculos entre estudo escolar e realidade, na perspectiva apontada por Caldart (2000, 2005a, 2005b, 2010, 2011).

Defendemos que é fundamental o trabalho com os temas em questão de forma dialógica, pois o que se observa é que há uma grande disparidade entre visões e interpretações em torno destes temas por parte dos educandos, que, via de regra, o compreendem desde o olhar do agronegócio e das elites latifundiárias, que possuem mais visibilidade nos meios de comunicação, aulas e livros didáticos de geografia, em comparação aos debates acadêmicos. Entendemos que o desvelamento das relações entre a

[1] Para Caldart (2005b, p. 90), pedagogia que defende que a ação ou a prática do dia a dia é a que mais educa as pessoas. "Fazer é mais educativo do que ouvir sobre o que está feito. Nada contra livros, palestras ou aulas expositivas de um professor [...] isso também é muito importante. Só que isso não basta para educar o tipo de pessoas que queremos e precisamos para a transformação da sociedade."

[2] Pedagogia que "[...] considera que os alunos só estão se educando, quando ouvem atentos às palavras do professor ou dos livros didáticos" (CALDART, 2005b, p. 90).

questão agrária e a educação do campo é fundamental aos futuros educadores do campo, pois os auxilia na construção coletiva de estratégias de atuação política e educacional, nos territórios de lutas por um projeto de campo e de país inclusivo, mais humano porque justo socialmente.

É neste contexto que compreendemos que o registro e as reflexões em torno das experiências educacionais presentes neste artigo constituem-se em apontamentos que podem auxiliar a pensar-fazer processos educativos numa perspectiva transformadora e emancipadora, assim sintetizada por Krupskaya, à época da Revolução Socialista, mas ainda bastante atual:

> [...] educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenham clara compreensão de tudo que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo tipo de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena. bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade [...] (KRUPSKAYA apud CALDART, 2005b, p. 90).

O ensino de geografia agrária – disputas por hegemonias e o seu papel na educação do campo

Uma questão frequentemente pautada na didática do ensino de geografia está nos conteúdos a serem trabalhados e na sua forma de apresentação, ou seja: que temas e conhecimentos deveriam ser trabalhados em sala de aula?; será que devemos apresentá-los de forma asséptica, meramente descritiva e universalizada, sem explicitar as diferentes formas dos sujeitos estarem e serem no mundo, que, sob distintas condições socioeconômicas, culturais e geográficas (classes, gênero, orientação sexual, cor da pele, etnia, campo e cidade, entre outras),

organizam, lutam, ocupam, invadem e, portanto, constituem seus territórios de vida?; a quais grupos sociais interessa o tipo de abordagem (aparentemente neutra) histórica e tradicionalmente trabalhada nas escolas?

Sabemos que as escolas modernas são resultantes de longos processos de criação e disseminação. No princípio, foram administrativa e pedagogicamente fundadas e organizadas, na Europa, pela e para as classes sociais hegemônicas, por volta dos séculos XVIII e XIX. Com o tempo, juntamente com o modo capitalista de produção, sobretudo em sua face industrial, as escolas foram se espraiando pelo mundo sem, contudo, mudar nem suas formas de organização administrativa, metodológica ou didática e muito menos seus conteúdos –o que põe em xeque a tão propalada questão da neutralidade dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, já há muito, os pesquisadores da educação do campo (CALDART, 2005b, 2010, 2011, 2012) e da educação popular (FREIRE, 1979, 1981, 1987; FREIRE e SHOR, 1986), entre outros, afirmam que, se a população que a escola atende se transformou em função da ampliação do acesso, é preciso mudar tanto sua forma quanto seu conteúdo sob o risco de esta instituição continuar ensinando conhecimentos e *habitus*[3] próprios das classes que a criaram.

Ao ampliar o acesso sem transformar forma e conteúdo, a escola se popularizou, mas não se tornou popular, tornando-se, dessa maneira, para as classes que vivem do trabalho e outros povos (tais como as populações originárias e tradicionais), uma instituição que acaba por fortalecer os processos de alienação dos sujeitos, pois os condena a pensarem desde o lugar social e na perspectiva das classes e grupos sociais hegemônicos em nossa sociedade, mesmo vivenciando processos de exclusão. Para tanto,

[3] Termo usado por Bourdieu (1997, p. 42) que se refere a um "[...] senso prático [...] um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras [...]." Para além dos conteúdos, as escolas ensinam também os *habitus* das classes sociais hegemônicas, que atuam fortalecendo os processos de reprodução social.

dois processos são fundamentais: a homogeneização dos entendimentos e o ocultamento das diferenças e dos diferentes. Ou seja, a explicitação de apenas uma perspectiva, de um único modo de vida ou de uma organização territorial e, simultaneamente, o ocultamento/eliminação (por falta de registros) daqueles que vivem e se organizam territorialmente de outras formas que não as colocada na perspectiva hegemônica (cidade-campo, grandes cidades, capitais e agricultura monocultora).

Paulo Freire e Ira Shor exemplificaram esta situação, de maneira bastante contundente, na perspectiva de suas áreas de formação:

> Quando foi que uma certa forma de gramática passou a ser a "correta"? Quem é que chamou a linguagem da elite de linguagem padrão? Foram eles, é claro. Mas por que não chamá-la "inglês da classe alta dominante" em vez de "inglês padrão"? Essa nomenclatura autêntica revelaria, em vez de ocultar, a política do poder da sociedade. A luta contra esse tipo de ocultamento para liberar as pessoas que são exploradas exige luz sobre a realidade (FREIRE, SHOR, 1986, p. 33).

Na perspectiva do ensino de geografia e da questão pautada neste artigo, poderíamos questionar: quando foi que uma certa forma de ver e tratar o campo, desde a perspectiva da agricultura capitalista, tornou-se hegemônica? Por que alguns livros didáticos abordam o campo apenas sob a perspectiva da agricultura capitalista e desconsideram a existência da agricultura familiar, dos assentados, dos extrativistas, dos ribeirinhos, dos povos da floresta, dos indígenas e dos quilombolas, entre outros – ou seja, daqueles que efetivamente vivem no e do campo, e que, quando são abordados, transformam-se apenas em "temas regionais", "problemas sociais", "aspectos do Brasil não desenvolvido economicamente"?

Segundo Chassot (2014, p. 114, grifos do autor), "*os currículos de química não conduzem à libertação dos estudantes, porque foram/são escritos por aqueles que detêm o poder e não têm intenções de perdê-lo*". No caso de todas as disciplinas da educação

básica, inclusive da geografia, este processo se repete. O ensino de geografia agrária, que meramente descreve a taxionomia dos sistemas agrícolas, ocultando a realidade das históricas contradições do campo brasileiro, tem servido à mesma elite que, há séculos, desde o processo de colonização, se mantém nas estruturas do poder e mantém indissolúvel a questão agrária brasileira.

Freire e Shor, mais adiante, na mesma obra acima citada, adensaram a problematização:

> A ideologia do professor "neutro" harmoniza-se, então, com o apoio do *status quo*, porque a cultura não é uma página em branco ou um campo neutro de agentes sociais iguais. Deixar de contestar a desigualdade na sociedade é cooperar para obscurecer a realidade. Isto é, o professor atua como se a realidade não fosse problemática, nivelando assim a própria percepção que os alunos têm dos problemas de sua cultura. Uma realidade obscura desativa a criatividade das pessoas, mantendo uma cortina diante do que elas precisam ver para iniciar a transformação. Ensino neutro é outro nome para currículo obscuro (FREIRE, SHOR, 1986, p. 105).

Na perspectiva indicada pelos autores acima, e com a qual concordamos, é fundamental abordarem-se os conteúdos de ensino tendo como fundamento a justiça social, principalmente em um país desigual como o Brasil, isto porque

> [...] todos estamos imersos numa prática contraditória. Não podemos pensar que somos neutros e que, portanto, não estamos de um lado nem do outro. Esta postura pode servir para "salvar" o lado de quem assim age, e aqueles que se beneficiam do atual estado de coisas agradecem. Já aqueles que sofrem os efeitos do atual sistema continuam sendo oprimidos e explorados apesar (ou por causa) da "neutralidade" que muitos acreditam portar. [...] Não temos é o direito de confundir nossos alunos ao passar-lhes a idéia de que nossa sociedade é harmônica e muito bem integrada, quando ela é contraditória. Qualquer análise que ignore este fato não é uma análise científica (PORTO-GONÇALVES, 1984, p. 4-29).

Tais entendimentos nos remetem às abordagens curriculares focadas nas relações sociais que a geografia ensinada deve fazer numa perspectiva libertária:

> O importante é saber que o homem que está ocupando o espaço não é um homem isolado; existe uma unidade que só se pode entender se compreendermos as relações sociais entre os homens; se compreendermos que esse processo de apropriação da natureza é social; isto é, através de um determinado modo de produzir a existência, apropriamo-nos da natureza. Não se pode conceber os homens como seres que vão simplesmente povoando um território, porque eles o fazem através de determinadas relações sociais, através de determinado modo de produção (PORTO-GONÇALVES, 1984, p. 32).

Tendo em vista o exposto, entendemos que há duas formas de se ensinar a geografia: uma, que leva à dominação por ocultar as contradições da realidade existente, e outra, que busca trabalhar com o estudante a compreensão das múltiplas formas de estar e ser no mundo, para uma prática de libertação, identidade e criticidade a fim de transformar sua realidade social (FREIRE, 1999).

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de geografia agrária deve extrapolar uma visão meramente descritiva e acrítica, pois pode trabalhar uma compreensão mais científica dos processos de disputa pela terra, pelos territórios, por poder e luta por hegemonia em nossa sociedade, contribuindo para a formação de pessoas numa perspectiva omnilateral (GRAMSCI, 2000a e 2000b).

Em nossa perspectiva, o ensino de geografia deve pautar o estudo da questão agrária, pois esta é a questão-chave para se compreender como a disputa por territórios, em nossa sociedade, produziu as desigualdades no campo e nos grandes centros urbanos a partir da ideologia do desenvolvimento econômico capitalista para todos. Entendemos que o ensino de geografia agrária, numa perspectiva libertadora, pode produzir sujeitos da sua própria história, capazes de compreender o campo brasileiro em sua diversidade e em sua inter e sobredeterminação com a cidade, e também como as desigualdades e as injustiças foram/são produzidas nos territórios camponeses, na diária disputa com a agricultura capitalista brasileira e planetária.

Como nos lembram Fernandes e Molina (2016), a luta da educação do campo tem como fundamento a manutenção do território camponês, pois o primeiro passo para a destruição da identidade da classe campesina está no território. Para estes autores, a retirada do território camponês leva à perda de sua identidade. Dessa forma, entendemos que é fundamental o ensino da geografia agrária com o enfoque da questão agrária, na formação de futuros professores de geografia e educadores do campo nas recentemente criadas licenciaturas em educação do campo.

As interdeterminações entre questão agrária, educação rural e educação do campo

> *"[...] a luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico, social, político, cultural, científico, educacional e artístico."*
>
> Gaudêncio Frigotto

Os registros que temos, no Brasil, sobre a história da educação e da escola tendem a ocultar e a invisibilizar a educação rural e a educação do campo.Assim, tem-se a impressão de que se trata de fenômenos recentes. Como prática social, no âmbito da educação formal (aquela que ocorre nas instituições educacionais), podemos afirmar que a educação rural existe desde o início do processo de colonização. Já a educação do campo, bem como seus conceitos e práxis equivalentes, é bastante recente. Segundo a afirmação feita por Fernandes (2006), no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, ocorrido no período de 19 a 21 de setembro de 2005, a educação do campo não existia, até dez anos atrás, surgindo a partir das demandas dos movimentos

camponeses por uma política educacional nacional para os assentamentos da reforma agrária.

No âmbito da educação informal (que ocorre nas famílias e nos grupos sociais de convivência), a educação do campo existe desde os primórdios da criação das atividades agrícolas, pois, para a existência e a permanência dos grupos humanos que as criaram, os processos educativos foram e são fundamentais para se manterem e melhorarem os manejos dos cultivares e das criações. No âmbito da educação não formal, a educação do campo também antecede à dimensão formal, pois muitas instituições não educacionais foram/são criadas para fazer a formação política de base, a fim de dar suporte e socializar os conhecimentos dos povos do campo. A Comissão Pastoral da Terra é um bom exemplo desta modalidade.

A história da educação brasileira tende a invisibilizar os movimentos populares que disputaram e pautaram uma educação emancipatória – isto decorre da assunção de historiografias registradas segundo a compreensão das classes sociais dominantes. Compreensões, debates, reflexões e novas historiografias sobre educações, processos educativos e escolas, que se constituem em elementos altamente disputados pelas classes sociais antagônicas, começam a ser recentemente divulgados, (re)inventados e fortalecidos segundo as práxis contra-hegemônicas. Isto tem ocorrido, porque as próprias classes populares estão se colocando, historicamente, como sujeitos na luta e na disputa por acesso aos diversos níveis de ensino, e, assim, por concepções, formas de educar e escolarizar, por projetos societários voltados à "[...] qualificação da vida e dilatação do tempo efetivamente livre, criativo e, portanto, de emancipação humana, em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes" (FRIGOTTO, 2011, p. 19).

As (re)escritas das histórias das educações segundo a perspectiva popular e a evidenciação de que o acesso do povo à escola necessariamente demanda transformações em conteúdos,

métodos e formas ficaram ainda mais evidentes, no Brasil, a partir do final dos anos 1980, com o fortalecimento do processo de democratização, a Assembleia Constituinte, a emergência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais do campo, e também, nos anos 1990, com o debate e a disputa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Pela primeira vez na história do Brasil, a "[...] qualidade da educação é disputada no horizonte da formação, omnilateral ou politécnica, e da escola unitária. Trata-se de concepções vinculadas à luta pela superação das relações sociais e educacionais capitalistas" (FRIGOTTO, 2011, p. 31).

Foi neste contexto que o MST passou a exigir, propor e construir modos de educação dos povos do campo, respeitando-se suas especificidades e demandas. Há que salientar que este movimento foi o protagonista em pautar, nacionalmente, a demanda por uma educação do e no campo, desde a perspectiva dos sujeitos que nele habitam e/ou trabalham. Dessas ações desdobrou-se a criação de uma série de marcos institucionais, políticas e programas que têm sido alvos de debates e pesquisas, evidenciando processos de construção populares. Entre estes, podemos destacar: I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Brasília, 1997, organização: MST); I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Parceria MST, Universidade de Brasília); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002/MEC-SECAD);[4] Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 (que estabelece diretrizes complementares, normas e

4 Vale ressaltar que a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), atualmente, é denominada SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), observando-se a inserção da palavra "inclusão" em sua nomenclatura.

princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo); Decreto nº 7.352/2010 da Presidência da República (que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

Os processos de catequização encetados pelos jesuítas foram a primeira forma de educação institucionalizada pela Metrópole para os povos da terra que foi historiografada. Todas as experiências de educação dos povos indígenas e quilombolas – e, portanto, da educação popular – foram e ainda são desconsideradas pela história da educação hegemônica e oficial. Verifica-se, então, que a educação formal no Brasil surgiu, evidentemente, colonizadora, tendo a subalternização, a subordinação e a alienação como fundamentos e objetivos pedagógicos. Seguindo este mesmo encaminhamento da educação das elites para as classes populares, na educação rural, houve o predomínio de ações voltadas ao fortalecimento da concentração de terras, sendo a lógica urbano-industrial capitalista a referência única para o desenvolvimento humano, promovendo, portanto, distanciamentos e/ou rupturas com o universo cultural dos sujeitos do campo. É esta abordagem que se verifica ainda, na maioria dos livros didáticos, e, igualmente, nas aulas de geografia da educação básica, pois sabemos que tais materiais, em geral, constituem-se em uma das únicas referências dos professores para a realização do seu trabalho.

Nabarro e Tsukamoto (2009), Silva e Oliveira (2013) e Tavares (s.d.) problematizaram a abordagem dos livros didáticos de geografia no tocante à questão agrária, e, ao analisarem vários materiais aprovados no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), afirmaram:

> Durante a análise, puderam ser percebidos dois problemas centrais na abordagem da questão agrária nos livros didáticos. O primeiro é em relação à homogeneização da questão agrária com a questão agrícola. [...] As duas são

> tratadas como um único elemento. [...] Ao transformar (decodificar) a linguagem acadêmica em textos de livros didáticos percebe-se um empobrecimento nas informações e nas análises contidas nas obras (NABARRO, TSUKAMOTO, 2009, p. 24).

> Os autores deram ênfase à simples enumeração dos produtos cultivados no campo do ponto de vista do agronegócio. [...] foca apenas a descrição de conceitos relacionados à agricultura e reafirma a agricultura capitalista, deixando de lado discussões primordiais voltadas para a agricultura camponesa/familiar. Os autores apresentam o extrativismo, a agricultura, a pecuária e os sistemas de produção agrícola dando destaque apenas para a agricultura moderna e seus complexos agroindustriais. [...] não é falado sobre os conflitos pela posse da terra, no Brasil e no mundo. O debate sobre os movimentos sociais no mundo também não aparece no livro. No Brasil, foi citado o caso da luta dos seringueiros na construção das reservas extrativistas, mas sem que a importância desse movimento na atualidade, enquanto resistência dentro do sistema capitalista, fosse analisada ou destacada. Outro ponto a ser analisado é a forma em que o campo é tratado: como uma área estritamente de produção. Sua paisagem é retratada apenas com fotografias de área produtivas [...], jamais com imagens que mostram um espaço rico em cultura ou apresentando seus problemas sociais. Não é questionado em suas páginas o aprisionamento das terras nas mãos da elite brasileira, o processo de expropriação de camponeses, a luta dos movimentos sociais, a urgência de uma reforma agrária, enfim, todas as contradições socioeconômicas existentes no campo brasileiro são tratadas de forma superficial e dentro de um contexto pacífico e harmonioso (TAVARES, s.d., p. 5-6).

> As principais lacunas observadas nos livros didáticos selecionados para análise referem-se [...] a abordagem da questão agrária no Nordeste, pois raramente a região é referida nessas obras, uma vez que são valorizadas algumas regiões em detrimento de outras. Tal fato pode ser reflexo da concentração das principais editoras no sudeste do país, cujos autores direcionam suas reflexões a partir da realidade que lhes é próxima. [...] os livros escolhidos não esclarecem sobre o modo de vida no campo e sobre a importância de políticas públicas que respeitem a cultura, o ritmo e as peculiaridades do campo. Os temas trabalhados ao tratar o agro brasileiro são principalmente: a importância econômica das atividades agrícolas, com destaque para o agronegócio; os

> sistemas de produção (familiar e patronal); a concentração fundiária; as relações de trabalho no campo; e os movimentos sociais. As imagens que ilustram os livros "A" e "C", referidos no trabalho, passam a mensagem de que o campo é espaço tão somente da produção e não da vida de muitas pessoas, o que pode colaborar para a perpetuação da ideia de inferioridade do modo de vida rural em relação ao urbano (SILVA, OLIVEIRA, 2013, p. 105).

Verificamos que, em geral, no que se refere à ênfase dada pelos livros didáticos analisados à grande produção monocultora, os estudos convergem aos complexos agroindustriais em detrimento da agricultura familiar, dos movimentos sociais do campo, das diversas culturas e problemáticas ligadas aos inúmeros conflitos do campo brasileiro. Tais conflitos atingem os agricultores familiares, os acampados, os assentados e todo o conjunto de populações tradicionais que, segundo Alfredo Wagner Berno de Almeida (coordenador do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia), soma 25 milhões de pessoas que ocupam ¼ do território nacional e que, via de regra, vivem no e do campo, entre os quais podemos destacar: sertanejos, seringueiros, comunidades de fundo de pasto, quilombolas, agroextrativistas da Amazônia, faxinalenses, pescadores artesanais, pomeranos, indígenas, pantaneiros, quebradeiras de coco, geraizeiros, caiçaras e cipozeiros etc.

Considerando o exposto, é compreensível que os educandos, mesmo aqueles oriundos do campo, em sua grande maioria, cheguem à universidade com o ideário urbano industrial capitalista que tem invisibilizado, marginalizado e, não raro, criminalizado os povos do campo. A título de exemplo, podemos citar as abordagens equivocadas que muitos professores e livros didáticos de geografia fazem: dos povos indígenas, ao referirem-se à sua "inaptidão ao trabalho"; dos quilombos, cuja formação socioterritorial remete simploriamente apenas à fuga dos negros escravizados das fazendas, sem explicitar as motivações e mesmo as várias origens destes territórios; aos agricultores familiares,

cujos modos de vida, muitas vezes, são abordados como compondo a face de um Brasil atrasado e não desenvolvido.

Ao longo do trabalho em sala de aula, verificamos que as concepções e ideários da educação rural são bastante fortes junto aos nossos educandos, sobretudo aqueles que não compõem ou participam de coletivos de movimentos sociais do campo. Isto indica a relevante função educativa de estar e participar de movimentos sociais (educação não formal e informal), quando, nas escolas, predominam a veiculação e o fortalecimento das visões e concepções de mundo das classes dominantes, como no caso de uma parte significativa dos livros didáticos de geografia.

A educação do campo teve suas origens num acirrado campo de disputas e lutas sociais, e surgiu, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, com as demandas dos acampados e assentados da reforma agrária. Estes elaboraram, ao longo de suas lutas e debates, um projeto de sociedade brasileira, fundado na justiça social e na democracia participativa, que se contrapõe à injusta ordem social imposta historicamente pelas elites brasileiras, esta ancorada no patrimonialismo e no capitalismo de caráter rentista. Verifica-se, pelo exposto, a amálgama existente entre a questão agrária, os movimentos sociais e a educação do campo.

Em outras palavras, os movimentos sociais do campo são resultantes e/ou são desdobramentos dos históricos embates, lutas e questionamentos em relação à debilidade e ao elitismo das políticas públicas de distribuição de terras no Brasil, e, portanto, questionam e põem em xeque as políticas, os ordenamentos jurídicos e os programas que auxiliaram e promoveram a alta concentração de terras. Desta realidade derivou-se, também, o fortalecimento de políticas voltadas à educação rural, às quais os movimentos sociais do campo vêm historicamente se contrapondo a partir do conceito de educação do campo e seus desdobramentos, que, dependendo da conjuntura política, ora se fortalece e se

materializa institucionalmente, ora entra em refluxo. Nesse sentido, Caldart afirmou que

> [...] sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, consequentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que "muitos não queiram", essa realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo. [...] Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas* – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2010, p. 104-107).

Verifica-se, assim, que é impossível trabalhar no contexto da educação do campo e não colocar em questão: o atual projeto societário, que se impõe como único e hegemônico; os projetos de campo brasileiros, que têm estado em constantes disputas, bem como aqueles ligados ao futuro do país; e a maneira parcial como muitos livros didáticos de geografia abordam o campo brasileiro, restringindo-o à agricultura capitalista. Tal abordagem auxilia a perpetuar uma visão monolítica e equivocada da realidade brasileira, em que povos e comunidades tradicionais e camponesas são invisibilizados, bem como seus direitos de existência.

É importante destacar que, atualmente, muitas instituições ofertam educação rural denominando-a de educação do campo. Assim, é fundamental contrapor, denunciar e estar alerta se os projetos ou proposições das instituições escolares questionam e colocam em xeque a profunda desigualdade da distribuição de terras no Brasil, e se focam os movimentos sociais e as políticas derivadas de seus embates com o Estado brasileiro e suas sucessivas gerências, que controlam a elaboração e a execução de programas e políticas públicas de acesso e permanência nas terras, entre os quais aqueles ligados à educação do e no campo.

Segundo Oliveira (2007), no Brasil, a questão agrária possui uma especificidade, pois os capitalistas urbanos tornaram-se os maiores proprietários de terras rurais deste país, produzindo uma concentração fundiária sem precedentes na história da humanidade:

> [...] a concentração fundiária, no Brasil, tem características sem igual na história mundial, em nenhum momento da história da humanidade se encontrou propriedades privadas com a extensão que se encontra no Brasil. A soma da área ocupada pelas 27 maiores propriedades privadas no país é igual à superfície total ocupada pelo Estado de São Paulo, ou então, a soma da área ocupada pelas 300 maiores propriedades privadas no país é igual a duas vezes a superfície total deste mesmo estado (OLIVEIRA, 2007, p. 132).

Essas terras, concentradas nas mãos de muitos grupos econômicos, são usadas ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial, ou, em outras palavras, "[...] como instrumento de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários ou ao sistema de políticas de incentivos governamentais" (OLIVEIRA, 2007, p. 133). Rentismo e patrimonialismo, no Brasil, são dois elementos fundamentais para se compreender as origens das desigualdades sociais e da pobreza absoluta, responsáveis "[...] pelo analfabetismo, pela pífia escolaridade básica e pela negação do acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público" (FRIGOTTO, 2011, p. 21). Por isso, as classes sociais hegemônicas estabelecem estratégias de impedimento da reforma agrária e de criminalização dos movimentos sociais que a reivindicam (indígenas, quilombolas e MST, entre outros). Na formação inicial de professores, compreender a questão agrária brasileira e seus desdobramentos na distribuição de renda, nos processos educacionais (informais, formais e não formais) e nos acessos a serviços básicos, é condição fundamental para que os educadores do campo entendam seu papel revolucionário e se construam como intelectuais orgânicos. Assim, neste processo, poderiam contrapor

a abordagem que muitos livros didáticos de geografia fazem desta questão com o que efetivamente ocorre.

A abordagem das interdeterminações entre questão agrária e educação do campo nos permite evidenciar as próprias origens desta educação junto aos movimentos sociais de luta pela terra. A questão agrária, em nosso país, se confunde com a própria história da constituição/criação ou invenção do Brasil pelos colonizadores portugueses, que, sob a égide da violência, ao invadirem os territórios indígenas e se apossarem de suas terras, produziram não somente etnocídios e genocídios, mas também os primeiros expropriados da terra – ou sem terras. Iniciaram-se, assim, os primeiros conflitos sociais no campo. Para Oliveira (2001, p. 188),

> Os povos indígenas foram os primeiros a conhecer este processo. Há mais de 500 anos vêm sendo submetidos a um verdadeiro etno/genocídio histórico. O território capitalista, no Brasil, tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas. Como já mencionado em outro trabalho (5), esta luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista européia, anteriormente, e de características nacionais versus internacional, na atualidade, nunca cessou na história do Brasil. Os indígenas, acuados, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga deixaram uma rota de migração, confrontos entre povos e novas adaptações. A Amazônia é seguramente seu último reduto. Mas a sociedade brasileira capitalista, mundializada, insiste na sua capitulação. As "reservas" indígenas, frações do território capitalista para aprisionar o território liberto indígena, são demarcadas, porém, e muitas vezes, desrespeitadas.

Printes (2014) analisou, em seu trabalho, a abordagem dos livros didáticos de geografia (sobretudo os do 7º ano) no que se referia à questão indígena, e chegou à seguinte conclusão:

> Dentre o conjunto de livros analisados são poucos os que inserem textos críticos e aprofundados conforme o "quadro conceitual básico" proposto por Telles (1987), com imagens atuais e descrições recentes das problemáticas enfrentadas pelos diversos povos, bem como suas relações etnoecológicas, que em meio à atual crise socioambiental destacam-se entre os autores que arriscam aprofundar um pouco mais na

> temática indígena. Somente alguns livros incluem afirmações às vezes contundentes, contra o racismo e o preconceito, exprimindo o incentivo a uma visão de respeito e tolerância em relação a grupos etnicamente diversificados. Alguns livros revelaram dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas na sociedade brasileira atual, normalmente recalcando-as no passado. Outra questão é que, na grande maioria das publicações, os exemplos dos povos indígenas ainda estão muito concentrados na região norte e centro-oeste, praticamente excluindo a presença indígena na região sul, em especial no Rio Grande do Sul. Dentre os livros didáticos analisados (tanto os do PNLD 2008 quanto os do PNLD 2014), nenhum destes abordaram questões relacionadas à garantia de uma educação indígena diferenciada de acordo com a CF 1988, Art. 210, § 2º: "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Além disso, oculta-se a presença indígena nas cidades, ignorando a multiterritorialidade indígena contemporânea em que se destacam os estudantes universitários que buscam na academia aproximações com a linguagem não indígena, a fim de facilitar o diálogo com a sociedade envolvente (PRINTES, 2010). Outro ponto que passou despercebido nos livros analisados é o tema da sobreposição entre Terras Indígenas (TIs) e Unidades de Conservação (UCs) e as possibilidades de gestão compartilhada dessas áreas protegidas, importantíssimas para a conservação da biodiversidade brasileira. As imagens de satélite revelam as TIs e UCs como ilhas de florestas em meio à devastação. Conforme mostra a geografia do desmatamento da Amazônia, publicada em junho de 2014, pelo instituto Imazon, a taxa de desmatamento é de 1%, em TI, e 27%, em UC. Trata-se de uma interessante abordagem para discutir conceitos sobre a interação humanos-ambiente, território e territorialidade.
>
> Os livros revelaram pouca abrangência no sentido de ampliar a compreensão mais ampla da diversidade cultural dos povos indígenas, suas relações com o ambiente e adaptações ecológicas, organizações sociais, linguísticas e culturais; as dinâmicas socioambientais contemporâneas nas quais os indígenas então inseridos; o reconhecimento da importância dos saberes indígenas para a conservação da biodiversidade (PRINTES, 2014, p. 217-218).

A partir da análise realizada por Printes (2014), verifica-se que os desdobramentos da questão agrária, nas vidas dos povos indígenas brasileiros, raramente são pautados, pois poucos são os autores que abordam os conflitos por terras e territórios. Trata-se

de um tema que, em geral, passa despercebido, e que, em função disto, é fundamental que seja abordado na formação inicial dos professores de geografia e daqueles ligados às licenciaturas em educação do campo.

No século XVI, com o processo de escravização dos negros africanos e suas recorrentes estratégias de resistência, surgiram os primeiros quilombos, territórios de lutas e resistências contra os senhores fazendeiros rentistas. Somados aos indígenas e negros escravizados, temos também a figura dos posseiros, que, para outros autores, são povos e comunidades tradicionais que têm lutado contra a expropriação promovida por grileiros, latifundiários especuladores e seus sucessivos governos repressores (OLIVEIRA, 2001). Em síntese, são estes os povos a quem, historicamente, foram negadas as reformas agrárias e que, ainda hoje, demandam por terra, territórios e direitos, entre os quais figura a educação do campo.

A abordagem da questão agrária, nos cursos de formação de educadores do campo, é fundamental para que estes educadores, juntamente com educandos e suas comunidades, construam coletivamente estratégias de luta para a resistência e/ou a ampliação do acesso à terra e à educação emancipatória, fundamentais ao direito universal à vida, que supõe o direito ao trabalho e à posse da terra, num país de dimensões continentais em que imperam, desde sempre, os latifúndios e a força dos latifundiários.

A educação e a pedagogia do campo nasceram da luta contra essa sociedade excludente, por isso, propõem uma nova sociedade fundada no trabalho como princípio educativo e na indissolubilidade entre este e a educação: "[...] trata-se de uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade, e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico" (CALDART, 2008 apud FRIGOTTO, 2011, p. 36).

É nesse contexto que podemos compreender a inexorabilidade do estabelecimento do diálogo com as realidades dos educandos das licenciaturas em educação do campo, que são atravessadas pela questão agrária e seus desdobramentos. Trata-se de um pontapé inicial e fundamental, nos processos formativos de educadores, que irão articular todos os outros temas e objetos de estudo ligando as experiências ao trabalho, à ciência e à cultura. Trata-se de dialogar com aspectos de suas vidas que foram negados e/ou negligenciados pelos livros didáticos e pelo ensino da geografia, na educação básica.

Não se trata de ficar na dimensão do vivido, das particularidades e singularidades dos sujeitos do campo, mas de um ponto de partida estruturante para a construção do que Frigotto denominou de "universalidade histórica rica":

> [...] síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. [é neste contexto que[5]] Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011, p. 36).

Uma educação do campo que se advoga emancipatória possui desafios políticos e pedagógicos a enfrentar, em termos dos conteúdos socialmente relevantes a serem trabalhados, dos métodos e formas efetivamente democráticos. Assumimos aqui a tese de Frigotto (2011, p. 39) de que "a forma ou modo de educar, para ser emancipatório, necessariamente tem que ser democrático", o que significa "[...] a existência de critérios claros, explícitos e construídos coletivamente. Pior que um critério precário é não ter critérios, pois aí impera o autoritarismo". Sabiamente, este mesmo autor nos alerta de que tais desafios demandam debate fraterno, sem ortodoxia doutrinária, mas com radicalidade teórica, cujo sentido refere-se à tarefa crítica militante na luta pela hegemonia cultural, que é, segundo Raymond Williams, "[...] aprender e ensinar uns aos outros as

[5] Grifo nosso.

conexões que existem entre formação política e econômica e, talvez [a][6] mais difícil, [as conexões existentes entre][7] formação educacional e formação de sentimentos e de relações, que são os nossos recursos em qualquer forma de luta" (WILLIAMS apud FRIGOTTO, 2011, p. 37).

Foi a partir do conjunto de entendimentos anteriormente colocados que realizamos o trabalho sobre a questão agrária e a educação do campo junto a uma turma de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, que relataremos nas linhas que seguem.

Trajetórias de vida e dialogias no trabalho com os temas questão agrária no Brasil e educação do campo

A Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), na área do conhecimento de Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral, é um curso regular criado a partir da aprovação de proposta do edital do Ministério da Educação (MEC) de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em setembro de 2012. Este curso foi organizado em alternância e itinerância docente, considerando-se as demandas existentes na região metropolitana de Curitiba e no litoral do Paraná. Neste item, abordaremos como trabalhamos os conteúdos socialmente relevantes (questão agrária e educação do campo), e as diferentes formas e métodos utilizados nos processos educativos realizados com as turmas da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e de Cerro Azul.

Atualmente, o curso da LECAMPO conta com quatro turmas, uma em cada lugar: no Assentamento Contestado, no município da Lapa (região metropolitana de Curitiba), no

[6] Grifo nosso.

[7] Grifo nosso.

município de Cerro Azul (Vale do Ribeira Paranaense), em Matinhos (litoral) e no remanescente quilombola de João Surá, em Adrianópolis (Vale do Ribeira Paranaense). A turma da Lapa é formada pelos movimentos sociais ligados à Via Campesina (Movimento dos Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas e Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros). As aulas ocorrem, para esta turma, dentro do Assentamento Contestado, na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). Já a turma de Cerro Azul tem um perfil diferente, pois os educandos que a compõem são moradores do município, em sua grande maioria composta de trabalhadores rurais, seguidos de professores e pessoas que têm parentes ligados ao campo, e nenhum deles é envolvido com movimentos sociais do campo.

A itinerância docente foi pensada a partir do pressuposto inerente à educação do campo de que esta deva ser realizada, preferencialmente, no local onde mora o educando ou o mais próximo possível a ele, a fim de que se possa construir condições materiais para romper com a histórica exclusão do campo e de seus sujeitos, no que se refere ao acesso à educação em todos os níveis de ensino. Além disso, esta opção político-pedagógica amplia a possibilidade de dialogia no processo de ensino-aprendizagem com a realidade concreta dos educandos do campo. Também amplia o conhecimento dos educadores sobre as condições materiais concretas em que vivem os educandos e suas territorialidades, possibilitando a elaboração de proposições de ensino e aprendizagem e pesquisa e extensão mais adequadas às suas realidades, evitando e/ou diminuindo as taxas de evasão e de reprovação e ampliando o empoderamento comunitário.

A alternância se realiza por meio do Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Podemos definir cada um desses tempos da seguinte forma:

– Tempo Comunidade (TC): é o tempo em que o educando realiza os processos educativos quando está na sua comunidade.

Para a efetivação do TC, o conjunto dos educadores organiza atividades as mais variadas, que podem ser de levantamentos de dados e diagnósticos da realidade. Foi solicitado, também, aos educandos o contexto histórico e geográfico da comunidade, juntamente com indicadores qualitativos sobre política, economia, cultura, educação e produção, entre outros. É segundo este levantamento que os conteúdos e temas de estudo são organizados. Atividades ligadas aos conteúdos e temas da formação profissional também são organizadas, e cada grupo de educandos é mediado pelos educadores que orientam a sua elaboração.

Os educandos são organizados por Núcleos de Base (NBs) e/ou coletivos de trabalho (CTs) que, além de realizarem as atividades de formação no TC e no TU, também se organizam para tarefas rotineiras ligadas à organização da sala, à realização de mística, das refeições e da limpeza, entre outras atividades fundamentais ao funcionamento do curso.

– Tempo Universidade (TU): é o tempo em que o educando frequenta a instituição universitária e tem acesso a um conjunto de atividades (como aulas, seminários, trabalhos em grupo, retorno das tarefas do TC e demais eventos), enfim, é o tempo de encontro presencial entre educadores e educandos, e também de trabalhos coletivos que envolvam avaliação e proposição. Assim, o curso se estrutura na alternância entre TU e TC, sendo que, no primeiro, se procura compreender elementos de suas realidades concretas (levantados no TC) a partir dos conteúdos socialmente úteis e inerentes à formação de educadores do campo, que podem auxiliá-los a intervir nas comunidades em que moram.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da LECAMPO foi elaborado em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral. Assim, trabalha-se com o ensino e a aprendizagem por projetos. A formação está organizada em três fases e está focada em intervenções na realidade local: 1) conhecer e compreender; 2) compreender e propor; 3) propor e agir. Em cada uma destas fases, são trabalhados os eixos formativos:

fundamentos teórico-práticos (FTPs), em que são abordados os conhecimentos historicamente construídos que tenham relevância social, e as interações culturais humanísticas (ICHs), que se caracterizam por serem um espaço educativo autogestionário no qual os educandos organizam processos educativos coletivos com e junto às comunidades em que vivem. Há também os projetos de aprendizagem (PAs), por meio dos quais os educandos estudam temas ligados às problemáticas por eles vivenciadas, mediados por um educador. De forma sintética, podemos afirmar que o Setor Litoral prima pelo protagonismo e por processos educativos menos hierarquizados, valorizando e fortalecendo a autonomia dos educandos, e contrapondo-se, assim, ao modelo tradicional, fragmentado e cartesiano de ensino.

Este curso inicia este processo a partir da socialização das histórias e geografias vivenciadas por cada educando e educador, e seu objetivo é, além de conhecer aspectos da vida de cada um, saber como organizavam os relatos de suas trajetórias, a fim de reunir subsídios ligados à materialidade de vida dos sujeitos que auxiliem a propor e planejar os processos de ensino e aprendizagem, inclusive sobre a questão agrária. A partir desta prática pedagógica, os educadores da LECAMPO buscam dialogar com tais relatos para o desenvolvimento das etapas do processo pedagógico, em todos os módulos do curso, durante o TU e o TC. Nesse sentido, a materialidade de vida relatada pelos educandos e educadores é a base inicial para a organização da abordagem dos módulos (no caso deste artigo, daqueles ligados à questão agrária e à educação do campo).

Vale ressaltar que, de uma turma para a outra, as práticas foram modificadas em função das especificidades de cada uma. Na turma da Lapa, todos os estudantes que fizeram o vestibular foram indicados pelos movimentos sociais. São pessoas residentes em acampamentos e assentamentos e pequenos produtores rurais, já engajados ou em processo de inserção na militância dos movimentos sociais camponeses. Todos os

educandos estão em condição de vulnerabilidade social e pretendem atuar na área de educação nas comunidades onde vivem.Assim, trata-se também de formar militantes e intelectuais orgânicos que possam contribuir com a educação do campo.

Nesta turma, há estudantes dos estados de Rondônia, Pará, São Paulo, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina. Verificamos, por meio das atividades em sala de aula, que todas as histórias de vida relatadas pelos educandos têm conexões com a questão agrária e as disputas e lutas por terra, no Brasil. Dos relatos de todos os educandos, pudemos ouvir histórias de acampamentos sendo erguidos, transformando-se em assentamentos e ocupações dos mais variados tipos, enfim, histórias de dor, de sofrimento e de luta pela terra, por suas identidades e por seus territórios de vida.

Em vários relatos, foram verificadas situações de confronto violento pela terra por meio de disputas com pistoleiros, policiais e fazendeiros. Durante a apresentação de suas histórias, muitos educandos relataram situações de ameaça de morte as mais variadas, afirmando já terem sido acordados com uma arma de fogo apontada para as suas cabeças. Relatos de pessoas passando fome, em acampamentos na beira das estradas, de disputas com a polícia e fazendeiros contra decisões judiciais de reintegração de posse, de truculência policial e de vida difícil, em acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, também foram aspectos que compareceram na maioria das histórias.

As histórias de vida que foram contadas têm intrínseca relação com a questão agrária em nosso país, pois evidenciam como ela se materializa, na vida de cada educando. Além disso, a riqueza dos detalhes contados em cada história, a profundidade e a carga emocional de cada uma instigaram o coletivo a refletir sobre a necessidade e a urgência de organização de cursos com caráter de inclusão ou de reparo de danos causados pela histórica marginalização dos povos do campo em relação às políticas de

acesso à terra e seus desdobramentos, inclusive em relação aos direitos à educação.

Na turma de Cerro Azul, a mesma socialização dos relatos de vida foi feita, contudo, em geral, estes foram feitos sem revelar muitos detalhes, pois apenas alguns educandos relataram a vivência dos conflitos pela terra. Pela história de vida destes educandos, pudemos perceber que são, na maioria, moradores residentes do centro de Cerro Azul e sem conexão direta com a vida no campo, apesar de este município ser essencialmente rural, já que sua economia gira em torno da pequena agricultura (hortaliças, legumes, frutas) e das monoculturas de pinus e eucalipto de grandes empresas, como outros municípios brasileiros com até 20 mil habitantes.

As histórias de vida contadas pelos educandos foram bem sintéticas e giravam em torno de alguns pontos, tais como: infância, adolescência e perspectiva de futuro profissional. Por meio desses relatos, pudemos perceber que muitos educandos de Cerro Azul não se enxergavam como trabalhadores do campo – para estes, esta denominação soava como algo a ser ocultado. A visão que estes educandos têm do campo é a do atraso, estereotipada por personagens folclóricos, e também a de que, no campo, há falta de informação. Some-se a estas ideias também a de insignificância deste território e das pessoas que o ocupam, como foi evidenciado nos livros didáticos de geografia para a educação básica que abordamos no item anterior. Pudemos perceber também a ênfase de alguns educandos em dizer que moravam no centro da cidade – local valorizado pela maioria –, evidenciando fortes traços provenientes do ideário da educação rural e do desenvolvimentismo industrial.

O que podemos depreender, a partir das histórias de vida relatadas, é que as realidades de ambas as turmas são bem distintas. De um lado, os sujeitos que fazem e constroem os movimentos sociais e que lutam por condições de uma vida melhor no campo, com um projeto de país mais democrático. De outro, um

grande número de pessoas que não têm compreensão de seu papel ativo na sociedade e que não se enxergam como moradores e trabalhadores do campo. No entendimento destas (fortalecido pela abordagem veiculada na mídia dominante e, infelizmente, na maioria das escolas e livros didáticos de geografia), o campo é sinal de atraso, enquanto a cidade (urbano) é o sinônimo de desenvolvimento e progresso, sendo colocada como o único caminho para uma vida melhor. Destas pessoas, podemos dizer que a dimensão educativa do seu trabalho não se realiza, dado o seu grau de alienação em relação à falta de consciência sobre a apropriação dos resultados do trabalho que fazem, a pouca ou quase nenhuma interferência na gestão dos processos a elas ligados e a falta de compreensão do que fazem, para quê e para quem.

Caldart desvelou a compreensão do movimento que é um divisor de águas na formação da classe trabalhadora, e que, a nosso ver, nos auxilia a compreender as diferenças entre os relatos das experiências de vida em ambas as turmas:

> Escola do trabalho quer dizer escola do trabalhador, da classe trabalhadora. E esta é uma marca que faz diferença no conjunto das lutas do MST. Nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos precisamos ser educados como trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformar o conjunto da sociedade (CALDART, 2005b, p. 89).

Os educandos, quando não têm alguma instância da educação informal e não formal que opere em favor de sua conscientização como classe trabalhadora e sujeitos do campo (como faz o MST), acabam sendo relegados aos processos de alienação inerentes às sociedades capitalistas, prevalecendo em seu ideário, então, aspectos ligados à educação rural. Assim, temos sujeitos conscientes de seu papel ativo na transformação das condições materiais em que vive a classe trabalhadora, no geral, e, em particular, os sujeitos do campo que lutam por terra, territórios e direitos, cujos relatos demonstram, sem sombra de dúvidas,

trajetórias de lutas e enfrentamentos fundados em processos de conscientização. E temos também outros educandos que precisam da escola (universidade/LECAMPO) para que se tornem cônscios da dimensão educativa do trabalho, dada a inexistência de instâncias locais que operem nesta perspectiva. Para ambos os tipos de educandos, a abordagem da questão agrária sob a perspectiva dos explorados seria fundamental, no ensino de geografia – sobretudo para educandos como os de Cerro Azul, pois não vivenciam outros processos formativos que façam contraposição ao que lhes é hegemonicamente colocado.

Dessa maneira, as diferenças verificadas nos relatos conduziram a enfoques distintos nas duas turmas. Na turma da Lapa, em função da consciência dos educandos com relação à questão agrária, adquirida por meio da inserção militante nos processos de luta no campo brasileiro (educação informal e não formal), foi organizada a leitura de textos sobre o histórico da questão agrária e de outros materiais com vistas a adensar esta discussão, incentivando-os a estabelecerem conexões entre suas realidades com a questão agrária e o ensino de ciências, temas constituintes da educação do campo.

Já na turma de Cerro Azul, que se mostrou mais alienada no tocante às questões referentes ao campo brasileiro, e cujas mentalidades são influenciadas, em grande parte, pela educação rural, pelas estratégias do agronegócio e pela visão de mundo dos latifundiários que invisibilizam, subalternizam e expropriam os trabalhadores do campo, o trabalho foi iniciado pela consulta ao *Dicionário da educação do campo* (2012) para a compreensão de termos básicos ligados à questão agrária, tendo em vista a ausência de experiências sobre o universo do campo por parte destes educandos. Os verbetes consultados e debatidos foram: agroecologia, agronegócio, conflitos no campo, educação do campo e educação rural. A partir da consulta a estes verbetes, foram realizados aprofundamentos histórico, geográfico e sociológico sobre as lutas por terra, no Brasil.

Outros elementos percebidos nos relatos de vida dos educandos de Cerro Azul tinham a ver com a sua compreensão política sobre temas ligados à questão agrária, pois muitos eram resistentes às evidências, fatos e debates a ela relacionados. Afirmavam que: tudo o que era exposto no panorama histórico não passava de uma história mal contada, que os empresários do campo lá estavam para ajudar os trabalhadores e que não havia um processo de expulsão do campo em vigor. Os processos dialógicos e a escuta das histórias de vida nos auxiliaram a perceber que, na turma de Cerro Azul, o desafio para a compreensão da questão agrária e suas relações com a educação do campo era maior, exigindo outros materiais e estratégias metodológicas. Assim, optou-se pela realização de trabalhos de campo para que esses educandos conhecessem acampamentos e assentamentos da reforma agrária, além de se buscar efetuar constantes interações, rodas de estudos e debates com os educandos da Lapa a fim de se discutirem os preconceitos e juízos de valor construídos pelo senso comum e pela educação rural, arraigados na turma de Cerro Azul.

O trabalho com os temas questão agrária e educação do campo, por meio da dialogia com as histórias de vida, nos auxiliou a compreender como sendo falsa a polarização de debates que opõem estudo da realidade e estudo dos conteúdos. Caldart abordou esta tensão, esclarecendo que a questão está na

> [...] atual forma escolar ou na lógica de trabalhar com um conhecimento que não prevê as questões da realidade como base da definição do plano de estudos nem a relação teoria e prática acontecendo dentro do ambiente escolar, pelo menos não envolvendo os estudantes como parte da sua intencionalidade educativa (CALDART, 2011, p. 178).

Trata-se, pois, de compreender que a educação do campo tem se construído na assunção dessa tensão, pois exige que a escola estude a realidade e que também não abra mão do conjunto de conhecimentos historicamente construídos. Nesse sentido, sabiamente, afirmou Caldart:

> [...] ainda que nas práticas particulares possa se constituir como uma contradição aparentemente insolúvel, na projeção da transformação da escola, esta tensão pode apontar a direção de uma nova síntese. Síntese que não pode ser nem a relativização ou secundarização dos conteúdos (ou mais amplamente da teoria) nem se reduzir a uma crítica dos conteúdos que os absolutiza, reafirmando a forma escolar ou as relações sociais que envolvem o trabalho pedagógico em torno deles (CALDART, 2011, p. 179).

Considerações finais

Com base no exposto, defendemos que o tema questão agrária deva ser trabalhado nas licenciaturas em geografia e da educação do campo de todo o Brasil, pois partimos do pressuposto de que estes cursos têm o dever social e foram criados para somarem-se aos camponeses na luta pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Assim, é imprescindível aos futuros professores das licenciaturas do campo entenderem a questão agrária e seus desdobramentos nas vidas dos povos do campo como elementos fundamentais para a compreensão dos seus modos de vida, o reconhecimento das suas existências e a redistribuição de direitos. É importante o trabalho com este tema também pelo fato de que verificamos e evidenciamos a precariedade da abordagem da questão agrária em muitos livros didáticos de geografia, que, nesse sentido, auxiliam na construção de compreensões equivocadas sobre a questão agrária e o campo brasileiro.

Trata-se de um tema estruturante na formação de educadores que irão atuar nas escolas do campo, pois, por seu intermédio, poderão compreender uma das determinantes na materialidade de suas vidas e na de seus futuros educandos. Por meio deste conhecimento, serão capazes de construir estratégias de ensino e aprendizagem embasadas nos modos de vida e nos direitos fundamentais dos sujeitos do campo.

Na LECAMPO da UFPR/Setor Litoral, a estratégia elaborada pelos educadores baseou-se no estabelecimento de

dialogia entre as histórias de vida e sua conexão com as questões históricas, geográficas e sociais sobre temas ligados à questão agrária, à luta pela terra no Brasil e à educação do campo. Verificamos que a introdução das questões da realidade por meio dos relatos de vida ajudou a romper com abordagens fragmentadas dos conteúdos trabalhados, o que pode garantir que os educandos auxiliem na compreensão da realidade e, talvez, na sua transformação.

Entendemos que neste processo é que os educandos das licenciaturas em educação do campo podem passar a compreender seu papel político no contexto do projeto societário que se coloca, da perspectiva dos movimentos sociais do campo que lutam por justiça, reforma agrária, produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos e, portanto, pelo desenvolvimento sustentável com justiça social para todo o país. Este relato procurou sistematizar minimamente reflexões, opções político-pedagógicas e encaminhamentos metodológicos voltados à transformação da forma e do conteúdo escolares. Trata-se, assim, de um documento de registro e sistematização de um coletivo que, por meio da abordagem de conteúdos socialmente importantes, pretende construir outra forma escolar, e que tem optado por criar o novo, mesmo correndo riscos. Nesse sentido, as palavras de Caldart nos encorajam:

> [...] práticas que se colocam nessa direção merecem nossa investigação mais rigorosa em suas contradições internas e seus dilemas exatamente pelo que representam (como processo e não apenas como resultados) de questionamento à base da forma escolar (e social) e para que os próprios sujeitos das práticas se dêem conta do significado do que estão fazendo e da importância de assumir os limites percebidos em suas práticas como desafios e não como erros que justifiquem um retorno à forma tradicional de escola (CALDART, 2011, p. 173).

Fazemos, então, o convite para o debate das práticas realizadas e registradas neste artigo.

Referências bibliográficas

CALDART, Roseli Salete. "Apresentação". In: PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, p. 7-15, 2000.

_____. "A importância da prática na aprendizagem das crianças". In: *ITERRA*. Setor de Educação do MST (org.). Dossiê MST Escola – Documentos e estudos, 1990-2001. Veranópolis: ITERRA, p. 83-87, 2005a.

_____. "Escola, trabalho e cooperação". In: *ITERRA*. Setor de Educação do MST (org.). Dossiê MST Escola – Documentos e estudos, 1990-2001. Veranópolis: ITERRA, p. 89-103, 2005b.

_____. "Educação do campo: notas para uma análise de percurso". In: MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, p. 103-135, 2010.

_____. "A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar". In: MUNARIN, Antônio et al. (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2ª ed., Florianópolis: Insular, p. 145-187, 2011.

CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CHASSOT, Attico. *Para que(m) é útil o ensino?* Ijuí: Editora Unijuí. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. "Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais". In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-39, 2006.

_____; MOLINA, Monica C. *O campo da educação do campo.* Disponível em: www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf Acesso em: 14 out. 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma". In: MUNARIN, Antônio et al. (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2ª ed., Florianópolis: Insular, p. 19-46, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

IANNI, Otávio. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NABARRO, Sérgio A.; TSUKAMOTO, Ruth Y. *Questão agrária e livro didático de geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina – PR*. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Nabarro_SA.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária*.

_____. "A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária". In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, dez. 2001.

_____. *Modo capitalista de produção, agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labur, 2007.

PARDAL, Poliana P. Matos. *O Ideb das escolas localizadas no campo no Estado do Paraná: dos números à realidade local. 2012.* Curitiba: Universidade Tuiutí do Paraná, 130p., 2012 (Dissertação, Mestrado em Educação: Práticas Pedagógicas).

PRINTES, Rafaela Biehl. *Presença indígena nos livros didáticos de geografia*. Disponível em: file:///C:/Users/Angela/Desktop/BACKUP/Textos3%C2%BAs/Geografia/presen%C3%A7a%20indigena%20livros%20didaticos.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Reflexões sobre geografia e educação: notas de um debate*. Transcrição. Mimeo. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/2015/2s/Reflexoes_sobre_geografia_e_educacao.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Maria Aline; OLIVEIRA, Alexandra M. de O. *Dialogando com o livro didático de geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio.* Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/12494/pdf Acesso em: 10 out. 2016.

TAVARES, Fernando G. de O. *O ensino de geografia agrária na escola pública: currículo e sala de aula.* Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/conpe4/revendo/trabalhos/25.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA GEOGRAFIA

WORK AND EDUCATION: CONTRIBUTION TO THE DEBATE ABOUT RESEARCH ABOUT RURAL EDUCATION IN GEOGRAPHY

TRABAJO Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIÓN AL DEBATE PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA GEOGRAFIA

ALEX CRISTIANO DE SOUZA

Mestre em Geografia pela UFU.
AGB – Seção Local: Uberlândia.
E-mail:
alexcristianodesouza@gmail.com

Este artigo, com adaptações, é parte da dissertação de mestrado intitulada "Trabalho e educação: crítica à produção do conhecimento sobre a educação no campo na geografia", defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação do professor Marcelo Cervo Chelotti. Esta pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio da concessão de bolsa de estudo.

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: O presente artigo traz uma discussão a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos e das perspectivas educacionais empreendidas na educação do campo no Brasil, em especial, na geografia. Dessa forma, temos como objetivo principal a análise desta temática com base na relação entre trabalho e educação, buscando contribuições a este debate. Tomamos o trabalho e a educação como concepções ontológicas da formação humana, analisando-os a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Do ponto de vista metodológico, recorremos a documentos oficiais que tratam da educação do campo, bem como às dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, no período entre 1998 e 2015. Assim, consideramos que há um deslocamento da centralidade das categorias trabalho e luta de classes na educação do campo por meio de um ecletismo que vem resultando em contradições estruturais nas abordagens, como na maior valorização aos aspectos particulares da cultura camponesa em nome dos sujeitos sociais, além de incorporar a pedagogia do "aprender a aprender", proposta neoliberal do Banco Mundial para a educação. Por fim, consideramos que a reflexão sobre a educação não deve se limitar ao particularismo, mas deve ser trabalhada considerando-se os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que constituem elementos indispensáveis à produção do conhecimento.

Palavras-chave: trabalho, educação do campo, geografia, marxismo, pedagogia histórico-crítica.

Abstract: This paper provides a discussion of the theoretical and methodological assumptions and educational prospects undertaken about the rural education in Brazil, especially in geography. In this way, our main aim is to analyse this issue based on the relationship between work and education, seeking contributions to this debate. We have considered the work and education as the ontological conceptions of human, analyzing from the perspective of historical-dialectical materialism. From the methodological perspective, we have relied on official documents where the rural education is explored, as well as dissertations and theses in the Graduate Program in Geography, between 1998 and 2015. After this systematic review of the literature, we consider that there is the transition of the work and class struggles centrality in the rural education by an eclecticism that has resulted in structural contradictions in the approaches, as in greater appreciation to particular aspects of the peasant culture, on behalf of social subjects, besides incorporate the pedagogy of "learn to learn", neoliberal World Bank proposal for education. Eventually, we consider that the discussion of education should not be limited to particularism, but that should be developed based on the knowledge historically produced by humanity, which are indispensable elements of knowledge production.

Keywords: work, countryside education, geography, marxism, historical-critical pedagogy.

Resumen: En este artículo se presenta una discusión de los supuestos teóricos metodológicos y de las perspectivas educativas emprendidas en la educación del campo en Brasil, especialmente en geografía. Por lo tanto, nuestro principal objetivo es el análisis de este tema basado en la relación entre el trabajo y la educación, buscando contribuciones a este debate. Se tomaron el trabajo y la educación como las concepciones ontológicas del ser humano, analisados desde la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico. Desde el punto de vista metodológico, recurrimos a documentos oficiales que tratan de la educación del campo, así como disertaciones y tesis defendidas en los Programas de Posgrado en Geografía en el período entre 1998 y 2015. Por lo tanto, consideramos que hay un desplazamiento de la centralidad de las categorías de trabajo y lucha de clases en la educación del campo por un eclecticismo que ha dado lugar a contradicciones estructurales en los enfoques, como en la mayor apreciación de determinados aspectos de la cultura campesina, en el nombre de los sujetos sociales, ademas de incorporar la pedagogía de "aprender a aprender", propuesta neoliberal Banco Mundial para la educación. Por último, consideramos que la discusión de la educación no debe limitarse al particularismo, sino que debe ser trabajada considerando los conocimiento producidos históricamente por la humanidad, que son elementos indispensables de la producción de conocimiento.

Palabras clave: trabajo, educación del campo, geografia, marxismo, pedagogía histórica-crítica.

Introdução

Em pesquisa realizada para dissertação de mestrado (SOUZA, 2016), analisamos as abordagens sobre a educação do campo em dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, entre 1998 e 2015, em documentos oficiais e em referenciais bibliográficos acerca desta temática, buscando identificar as concepções de educação e os fundamentos teóricos condizentes com a perspectiva crítico-marxista para a educação do campo postulada pelos principais movimentos sociais pela reforma agrária no Brasil. De acordo com o referencial marxista, tomamos para análise a centralidade das categorias trabalho e educação nas abordagens da educação do campo predominantes no material empregado na pesquisa, de forma a sustentar a relação entre trabalho e educação como proposição para se pensar um processo geral da educação e contribuir com a pesquisa em geografia sobre educação do campo.

A relação entre trabalho e educação é parte constitutiva das primeiras elaborações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para sua proposta de educação do campo, incorporando contribuições teórico-metodológicas de educadores soviéticos para a construção de uma educação socialista no contexto da Revolução de Outubro de 1917, sobretudo pelas perspectivas de Makarenko e Pistrak (MST, 1994; 1995).

Nas pesquisas sobre educação do campo, são frequentes as questões relacionadas ao trabalho em articulação com a educação na perspectiva de uma práxis educativa. No entanto, verifica-se que, nestes estudos, há um afastamento da perspectiva marxista que consiste nas concepções tanto de trabalho quanto de educação como eixos analíticos intrínsecos à existência humana, bem como elementos constitutivos e necessários para a construção de uma nova organização econômico-social e espacial em busca da superação do modo de produção capitalista.

Diante disso, buscamos, na centralidade da relação entre trabalho e educação, uma forma de contribuir com o debate sobre a educação do campo na geografia brasileira. O Movimento por uma Educação do Campo apresenta um discurso crítico que visa à transformação social, e, considerando que esta perspectiva se tornou hegemônica nos estudos desta temática na geografia, analisamos suas abordagens com enfoque de tais categorias e identificamos contradições com o pensamento crítico-marxista na educação voltada para a transformação estrutural da sociedade. Estas contradições estão presentes, sobretudo, na secundarização das categorias trabalho e luta de classes, na priorização dos sujeitos sociais específicos, da cultura camponesa e de suas particularidades e, ainda, na incorporação da pedagogia do "aprender a aprender", proposta pelo Banco Mundial. Por outro lado, consideramos que a pedagogia histórico-crítica tem muito a contribuir com este debate ao relacionar trabalho e educação desde uma perspectiva de transformação social, embasada pela teoria marxista.

De que trabalho e de que educação estamos falando?

Entre os pilares da organização social capitalista moderna, temos o trabalho como categoria central. Estruturado pela divisão social e territorial do trabalho, entre proprietários dos meios de produção e proprietários de força de trabalho, o modo de produção capitalista se sustenta a partir da exploração de trabalhadores livres ao extrair mais valor daqueles encarregados pela produção material da vida, fazendo com que este (o trabalhador) não se reconheça como fruto de seu trabalho, a saber: a mercadoria produzida. Este processo se dá pela instituição da propriedade privada capitalista, responsável pela separação entre o trabalhador (proprietário de sua força de trabalho), de um lado, e os proprietários dos meios de produção, de outro lado.

O caráter alienante do trabalho nem sempre teve essas peculiaridades, sendo uma característica marcante da sociedade capitalista. Contudo, em cada forma de organização social, em cada modo de produção, o trabalho adquire novos contornos, como o foi no escravismo colonial, no feudalismo, no escravismo antigo e no comunismo primitivo. Assim, denota-se que a forma – exploradora e perversa – adquirida pelo trabalho, na sociedade atual, é mais um reflexo do modo de produção dominante (o que não significa que será o derradeiro e que não possa ser superado). Conforme salientaram Marx e Engels,

> O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o *modo como* produzem (MARX, ENGELS, 2007, p. 87).

Dessa forma, compreendemos o trabalho como uma característica essencial da vida dos homens, elemento ímpar no processo de transformação da *espécie* em *gênero* humano, em ser social. Foi a partir das operações elementares, básicas do trabalho (como aquelas envolvendo a elaboração de instrumentos e armas) que o homem passou a domesticar animais e a controlar o fogo, distinguindo-se cada vez mais dos outros animais. Assim, conforme foram se tornando mais complexos, e de acordo com suas necessidades, os grupos desenvolveram também as relações de trabalho, resultando na transformação da natureza segundo as necessidades dos homens, radicalmente diferentes dos demais animais. Nesse sentido, ao estabelecer a distinção entre o gênero humano e os demais animais, Engels (2013) afirmou que

> [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe,

> domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2013, p. 25).

Ou, ainda, pela concepção filosófica de Marx e Engels (2007, p. 87), ao considerarem que "pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]". Esta afirmação nos deixa pistas sobre a perspectiva do método marxista (materialista histórico-dialético), em que se deve tomar o concreto – "os homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real" –, diferente do idealismo, que parte de concepções sobre o que "os homens dizem, imaginam ou representam" (MARX, ENGELS, 2007, p. 94). Em síntese, segundo os autores referidos,

> Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (MARX, ENGELS, 2007, p. 94).

Da mesma forma que não se passa pela vida humana sem a necessidade da realização do trabalho ou da apropriação do trabalho alheio, não é possível viver sem aprender, sem passar por processos educativos – isto numa dimensão ampliada de aprendizagem que não se limita aos procedimentos escolares formais contemporâneos, que tem a escola e a universidade como principais instituições (SAVIANI, 2007). Segundo esta concepção, o homem não nasce homem, mas se forma homem a partir de suas relações em sociedade, da educação e da transformação da natureza para a produção de seus meios de vida. Nessa formação do humano, considerou Saviani, é que se produzem as condições de

aprimoramento de ferramentas e técnicas utilizadas a partir de processos educativos:

> Ele [o homem] não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.
>
> Diríamos, pois, que, no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

Para além das relações de identidade e de experiências por quais são construídas as relações de trabalho e educação, Duarte (2007) apontou para os liames dialéticos entre a objetivação (a produção de suas condições de existência) e a apropriação desta objetivação, por meio de relações de dominação de um grupo sobre outro. Daí o processo de alienação do trabalho e, por conseguinte, do homem como ser social.

É desse processo que se trata a compreensão da unidade entre trabalho e educação: como elementos fundantes da formação do gênero humano. No entanto, este traço fundamental fora desagregado, sob o modo de produção capitalista, em defesa da liberdade da propriedade privada capitalista, da divisão do trabalho e, por conseguinte, da exploração do trabalho alheio.

Trabalho e educação na escola e na educação capitalista

O domínio e a hegemonia da produção capitalista, como totalidade social, transformaram radicalmente as condições e as formas de trabalho, sobretudo quando se considera a transição do trabalho artesão e do trabalho manufatureiro para o período marcado pela grande indústria moderna. Estas alterações conduziram a novas relações de educação que precisaram se adaptar às novas demandas sociais.

À educação coube a função de socialização dos trabalhadores, segundo análise de Durkheim (1955), a partir de um processo que considerava as diferentes funções na sociedade: entre os homens que pensavam e os que agiam. O que se executava em relação aos processos educativos, na prática, segundo o pensamento de Durkheim, era uma formação intelectual voltada às classes dominantes e uma formação técnica, manual, para os trabalhadores, quando incluídos em tal processo.

As lutas do proletariado pela redução da jornada de trabalho e pela proibição do trabalho infantil na indústria fabril deram grandes contribuições para o processo de institucionalização da educação pelos Estados burgueses. Tais lutas culminaram com a universalidade de uma educação laica, pública e gratuita, não obstante cumprindo com os objetivos da burguesia na busca incessante pela formatação dos homens e, na mesma proporção, pelo apassivamento da classe trabalhadora.

Para Saviani (2008), esse processo, ao universalizar a educação pelos princípios da burguesia, universalizou também uma concepção de homem idealista, abstrato, individual e egoísta. Colocou em oposição, ao mesmo tempo, o homem ao trabalho, o indivíduo genérico ao trabalhador, e destituiu, por conseguinte, a essência humanizadora do trabalho em defesa do trabalho degradado, escravizado pelos proprietários dos meios de produção. Por outro lado, neste decurso, ainda houve uma apropriação individualizada da cultura histórica e socialmente produzida, além do que "a cultura superior" fora apropriada "como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade"

(SAVIANI, 2008, p. 233). Por fim, a ciência passou a ser impulsionada por dois principais movimentos: o marcado pelo período revolucionário burguês (com o desenvolvimento das áreas ligadas à cultura geral, à arte, à literatura etc.) e, em seu movimento conservador, marcado pelo "rebaixamento vulgar da cultura para as massas trabalhadoras" (SAVIANI, 2008, p. 233).

Contudo, na prática, o processo de universalização da educação teve efetivação de forma desigual, não apenas na questão relativa entre as classes dominantes e os trabalhadores, mas também como resultado do processo de desenvolvimento desigual e combinado do capital. Dessa forma, materializou-se uma distribuição desigual entre a oferta do ensino (em diferentes escalas), além de sustentar-se a diferenciação espacial e estrutural entre os espaços rural e urbano (CUNHA, 1980).

Portanto, compreender o trabalho como fenômeno social, constitutivo do homem, impõe percebê-lo para além das fronteiras estabelecidas entre campo/rural e cidade/urbano. Mesmo que as formas de execução do trabalho adquiram diferentes contornos em tais ou quais espaços, ainda que sustentado pela divisão social do trabalho, pela cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, o trabalho ainda permanece como atividade central à vida humana.

Quanto ao trabalho no campo, este é caracterizado pela predominância do trabalho manual, com uma parcela reduzida representada pelo trabalho intelectual, em geral ligado à gerência dos sistemas produtivos. A inserção da juventude no mundo do trabalho é uma marca histórica que o campesinato carrega, e, como compreendido por Martins (1981), como atividade equivalente ao ensino, já que o trabalhador rural concebe/concebia uma maior valorização ao trabalho de seus filhos em detrimento da escolarização, pois a escola (na visão dos trabalhadores pesquisados por este autor) desloca a força de trabalho de sua unidade produtiva para a educação.

Esta concepção é produto dos conhecimentos tácitos do trabalhador rural do período em questão (década de 1970), fortemente marcado pelo discurso de que o esforço próprio, via trabalho, seria capaz de garantir o progresso, pensamento este que ainda se faz presente. No caso dos pequenos proprietários rurais ou arrendatários, cuja família é a principal – quando não única – força de trabalho, a retirada de um jovem ou mesmo de uma criança replica em significativas perdas na capacidade de execução das tarefas diárias. Neste sentido, conforme Martins (1981), há uma falta de nexo entre o trabalho e a educação, que tem suas origens no processo de estruturação da sociedade em classes, e, por conseguinte, em posições antagônicas.

Contudo, pelo caráter de classe adquirido pela educação, esta não dá respostas objetivas à classe trabalhadora, no sentido de que, pelas más condições – intencionais – de formação, sobretudo da estrutura escolar, a escola não forma, não prepara para o trabalho. Não prepara para o trabalho, nem no sentido ontológico, histórico, e nem mesmo no sentido da atuação referente à formação profissional.

Nesse contexto, a escola produz e induz, na criança, o trabalho intelectual abstrato, romantizado, enquanto, na fábrica, o homem se afasta do trabalho intelectual por meio do trabalho manual brutalizado. Esta relação não acontece por acaso, de forma espontânea, mas segundo as condições históricas dadas, referentes ao estágio de desenvolvimento do modo de produção mais avançado em cada período histórico, posto que "as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais" (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Dewey (1897) sustentou sua posição sobre a educação e a escola ao afirmar sua crença em que "a educação é o método

fundamental de progresso e reformas sociais".[1] Esta concepção de educação passou a ser estandardizada como redentora de todos os males, tendo como grande filão a teoria do capital humano e a quimera dos desenvolvimentos econômico e social. O discurso desenvolvimentista, que reproduz as formas de controle do capital sobre a sociedade e a natureza, tem associado a educação como trunfo para seu decurso, a partir da concepção individualizadora burguesa. Este processo é efetivado apenas à pequena[2] classe dominante, enquanto a esmagadora maioria da população permanece alijada de direitos básicos instituídos pela própria democracia burguesa, como: educação pública, saúde, trabalho, bem como a propalada redução das disparidades da concentração de renda e de terra, que permanece crescente, em escala ampliada e, aparentemente, sem perspectiva de cessar.

A maior abrangência dos processos educacionais formais teve a elaboração do Estado, acompanhado por ações de organismos internacionais e de setores privados. É evidente que esta abrangência não extrapolou o caráter formal educativo, visando a ofertar força de trabalho mais "qualificada", de forma a não atingir o cerne da questão: a redução das contradições sociais. Nesse sentido, a educação é colocada como uma fábula desenvolvimentista, como pode ser observado em Gentili:

> Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região. Como revela o recente e insuspeitado relatório da agência norte-americana Inter-American Dialogue e do pró-neoliberal Programa de

[1] No original: "I believe that education is the fundamental method of social progress and reform".

[2] Pequena em relação à população total, como evidenciado pelo relatório da OXFAM (2016), que chama a atenção sobre a alarmante concentração de renda e de desigualdade extrema entre ricos e pobres do planeta, afirmando que menos de 1% da população mais rica do mundo se apropria das riquezas que, somadas, são superiores aos restantes 99% da população mundial.

> Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (PREAL), *a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição de renda, ao invés de reduzi-la.*
>
> *Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais "educados"* (GENTILI, 2002, p. 58-59, grifos nossos).

Denotam-se, pelo pensamento de Gentilli (2002), os limites da educação em uma sociedade de classes, já que, associada ao modo de produção, cumpre com a função determinada pelo *establishment* a respeito da manutenção da relação econômico-social. O desenvolvimento econômico, mesmo que impulsionado pela mais avançada capacidade científica na produção, não mantém, na prática, relações de correspondência direta com a ampliação da qualidade da oferta de educação. No limite, a ampliação da oferta educacional é o suficiente para inserir o trabalhador nos setores produtivos, não havendo associações imediatas com o desenvolvimento social.

Essa é uma característica da educação no mundo contemporâneo – a exaltação do homem abstrato, o trabalho alienante e o ocultamento da luta de classes –, que só poderá ser ultrapassada com a superação do modo de produção capitalista e pela consequente superação da escola capitalista. As possibilidades de construção desta escola podem ser compreendidas pelos esforços desempenhados pelos autores marxistas que se dedicaram ao estudo da educação, tomando como referência a produção teórica de Marx, Engels e Lênin, bem como as significativas experiências de Krupskaia (1978), Pistrak (2009; 2011; 2015), Makarenko (2002; 2012) e Shulgin (2013), educadores envolvidos no processo da Revolução de Outubro de 1917, entre outros autores posteriores a este período que sustentaram uma perspectiva marxista da educação.

Não se trata, entretanto, de estabelecer uma perspectiva isolada das concepções da educação socialista presa a esse tempo histórico. Esta análise busca compreender os avanços da educação pensada e praticada no campo do marxismo como forma de

subsidiar a discussão pedagógica e educacional do tempo presente. Nesse sentido, estamos de acordo com Saviani (1986; 1997), para o qual é necessária uma abordagem integrada dessas concepções para atuação no tempo presente, recorrendo-se à teoria e à prática socialista para a construção de uma proposta, denominada por este autor de "pedagogia histórico-crítica".

Princípios de uma educação socialista

Partindo-se da concepção de homem, trabalho e educação exposta até aqui, buscamos, a partir do campo teórico do marxismo, abordar elementos que possam contribuir com a pesquisa em educação no campo, na geografia. Como já assinalado na introdução da coletânea *Textos sobre educação e ensino em Marx e Engels* (MARX, ENGELS, 2011), não é possível atribuir a estes autores uma teoria completa sobre a educação e o ensino, mas os consideramos primordiais para este debate. Neste sentido, Silva (2013) fez a seguinte consideração sobre a obra de Marx e Engels – que assumimos também em relação aos educadores soviéticos:

> Trata-se de considerar que estes estabeleceram um exame de totalidade do modo de produção capitalista e, nesse exame, consideraram a educação no mundo real vivido pela classe trabalhadora, fazendo-se na dinâmica da luta de classes, a educação sendo um momento da práxis não menos importante no processo de tentar dar vazão aos "fermentos de transformação" da ordem capitalista (SILVA, 2013, p. 134).

No *Manifesto comunista*, Marx e Engels (2007b) lançam as bases de seus pensamentos, que darão suporte para a temática em questão. Abordam com pertinência as transformações ocorridas no tempo e no espaço, decorrentes da Revolução Industrial, analisando as mudanças na sociedade burguesa e demarcando, assim, a necessidade de sua superação pelos trabalhadores. Ao colocarem a luta de classes no centro da arena política, a luta do proletariado situa-se na supressão total das relações de

propriedade privada capitalista, já que se trata esta da "última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseados nos antagonismos de classes, na exploração de uns pelos outros" (MARX, ENGELS, 2007b, p. 52).

Ao partir da totalidade da produção social, Marx e Engels (2007b) concebem as determinações do modo de produção como determinantes nas relações sociais. Asseveram assim, portanto, a intervenção da sociedade burguesa no campo educacional, ao passo em que deixam claro que "os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação, apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante" (MARX, ENGELS, 2007b, p. 55).

Esse é um elemento-chave para a construção da educação soviética, pois, Pistrak (2011, p. 23) reconhece que a escola é "uma arma nas mãos das classes dirigentes" – nas mãos de uma minoria, por suposto. Nesse sentido, a escola deveria ser pensada em seu contexto histórico (em seu caso, no contexto revolucionário), como um trunfo para a superação da sociedade burguesa, e que prescindia, antes de tudo, da elaboração de uma teoria revolucionária. Pistrak compreendia, portanto, que:

> Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (PISTRAK, 2011, p. 19).

Esta questão coloca, em primeiro lugar, uma proposição política geral como condição para a solução radical dos problemas estruturais enfrentados pela sociedade. Em segundo lugar, estabelece relação com as questões pontuais, de "inspirações do momento", que não devem ser relegadas a priori, devendo inclusive ser resolvidas, mas são as condições gerais aquelas que devem ser diretamente atacadas com o propósito de transformações profundas e amplas, o que exige uma teoria

adequada para informar e orientar as ações da prática no contexto social na direção das transformações pretendidas.

No contexto de transformações sociais, deve-se retirar a educação da influência da classe dominante e transferi-la aos trabalhadores. Este processo se coloca como uma questão essencial, já que os trabalhadores são os protagonistas da luta de classes, os únicos capazes de superar a burguesia como classe hegemônica. Entre as medidas colocadas por Marx e Engels (2007b, p. 58) para a superação do modo de produção capitalista, constam no item 10: "Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc".

Destaca-se, evidentemente, o derradeiro período em que Marx e Engels buscam a *combinação da educação com a produção material* como forma de integrar o trabalho produtivo à educação, rompendo com a perspectiva abstrata do trabalho, dotando de materialidade a relação educativa. Nota-se, ainda, a luta pela *abolição* do trabalho infantil na fábrica "de hoje", que, como se tem registros, era marcado por enorme exploração e dilaceramento da criança e do jovem. Todavia, ao se tomar o trabalho e a educação como elementos da natureza humana, se faz necessário desenvolver estas atividades desde a tenra idade como forma de se alcançar uma melhor formação humana, mais ampliada, omnilateral.

A criança é considerada, portanto, como um membro da sociedade, um ser humano em formação, já que consideramos que *o homem não nasce homem,* mas se forma como homem a partir da realização do trabalho, da educação e de sua relação com outros homens, em sociedade. Sua inserção no universo educacional, articulada com as relações de trabalho, tem como função primeira a aproximação – pela experiência – do *homem em formação* com aquilo que seguirá por todas as demais etapas de sua vida.

Esse movimento entre trabalho e educação permite ao trabalhador a recuperação de sua omnilateralidade, esfacelada pela intensa divisão do trabalho que lhe impôs a unilateralidade, especialização que limita o desenvolvimento de habilidades mais amplas. O resgate da omnilateralidade do homem deve ser construído em processo conjunto com a necessidade da eliminação da propriedade privada capitalista, já que esta tem como essência subjetiva o trabalho, cerceando a classe trabalhadora de sua condição plena de vida. Dessa forma, Marx (1974, p. 17) considera que a superação da propriedade privada capitalista representa a "*emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram humanos, tanto objetiva quanto subjetivamente".

Coadunando-se com Silva (2013), Manacorda (2007) e Pistrak (2015), e em complemento às ideias até aqui apresentadas, foram nas *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório da AIT*, escritas por Marx em 1868, que se estabeleceram os preceitos básicos pelos quais deveria passar a educação socialista, como se pode ver abaixo:

> Por educação entendemos três coisas:
>
> 1) Educação intelectual.
>
> 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
>
> 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, ENGELS, 2011, p. 85-86).

Toma-se, portanto, a educação como um espaço eminentemente social e com perspectivas amplas de formação humana integral, que tem o aluno não como um homem abstrato,

"infantilizado",[3] vazio e que precisa ser "civilizado", mas, sim, um homem em formação que, tendo suas faculdades intelectuais, corporais e tecnológicas aguçadas, terá mais condições de contribuir na construção da nova organização social. São esses os elementos fundamentais para uma *formação politécnica*, capaz de dominar os processos produtivos.

Pistrak (2011), ao analisar *a escola do trabalho na fase de transição*, abordou o trabalho coletivo e a criação de formas de organização e auto-organização dos estudantes, considerando-os indispensáveis para o desenvolvimento das crianças e dos jovens na sociedade. Dessa forma,

> É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como o seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, já o são, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideais já estando ligados à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 33-34).

Esta era a base, para Pistrak (2011), de uma articulação superior da educação, que seria capaz de romper com a educação burguesa ao estabelecer conexões com o trabalho social, fosse ele de ordem material ou imaterial, como substância necessária para

[3] Não se trata de uma redundância a infantilização da criança, compreendendo que o "ser" criança é uma construção social que se altera de acordo com as sociedades e o processo histórico. Nesse caso, remetemos a infantilização à forma de tratamento das crianças por adultos na sociedade contemporânea, cuja educação (formal e não formal) é, em via de regra, afastada ao máximo do trabalho material. A educação corporal é destroçada, por um lado, pelo culto aos padrões de beleza e, por outro, pelo sedentarismo, além da enorme exploração econômica sobre o esporte, descaracterizando sua característica de integração e socialização. Por fim, e como parte consonante produzida pelo modo de produção, os recursos tecnológicos são trabalhados com as crianças na forma de recreação – alienante –, não desvelando a essência de tais aparências e as possibilidades de usos sociais.

eliminar a divisão do trabalho capitalista, de forma a suscitar a formação politécnica, que era compreendida por três pontos, como já apontado por Marx (2011).

Vê-se, portanto, um alinhamento político-educacional de Pistrak (2011) na construção de uma educação socialista, tal como em Marx e Engels. Ao relacionar educação com a totalidade social – ou, como prefere o referido autor, a situação da educação no contexto da "realidade atual", revolucionária, por suposto –, se produzem as condições objetivas de organização do sistema educacional ao aliar o trabalho nas oficinas, fábricas e na agricultura articulando-o com o conteúdo científico universal, do mais alto grau de desenvolvimento.

Ao colocar essa organização do trabalho e da educação à disposição da maioria da população, pela *Ditadura do proletariado*, foram alcançados espetaculares patamares de desenvolvimento técnico, científico, artístico e educacional, nas fábricas, em oficinas e nos campos, inclusive em escolas experimentais, como nos casos exemplares de Makarenko (2012), na Colônia Gorki (1920-1928) e na Comuna Dzerjinski (1927-1935), "ressocializando" a juventude à nova organização social, fraterna, trabalhadora e organizada politicamente, em escolas que chegaram a se autossustentar a partir de sua produção material. Essas conquistas só se tornaram possíveis mediante a educação dada pela classe trabalhadora ao Estado, como Lenin (2010) assinalara em *O Estado e a Revolução*, ao colocar o proletariado organizado no comando das ações políticas até o definhamento do Estado pelo proletariado no poder.

Para Manacorda (2007), em *O capital,* Marx rechaçou a validade de qualquer forma educacional que não estivesse diretamente ligada ao trabalho produtivo. Nesse sentido, Marx (apud MANACORDA, 2007) não tinha dúvidas de que o alcance do desenvolvimento anteriormente citado, superando a brutal exploração do trabalhador no espaço fabril, apenas poderia ser possível com a tomada do poder pelos trabalhadores. Assim, para Marx (apud MANACORDA, 2007, p. 46),

> Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as "écoles d'enseignement professionnel", nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático.

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, documento escrito em 1875, Marx (2012) retoma questões referentes à educação universal, escolarização geral obrigatória e instrução gratuita. Quanto à educação popular sob incumbência do Estado, que consta no *Programa Inicial do Partido Operário Alemão*, Marx condena a interferência do Estado na oferta de educação para os trabalhadores, sustentando que "o governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola" e considerando ainda que "é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa" (MARX, 2012, p. 46). Fica claro, neste caso, que não se trata da negação de recursos e da obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação geral, mas que este deve se limitar no tocante às atividades e conteúdos propostos, contando com a maior participação da população.

Marx (2012) também sinaliza a relação da ciência como força produtiva, daí a reivindicação da burguesia quanto à *liberdade da ciência.* Coadunando-se com esta perspectiva, Lenin (1973) e Krupskaia (1978) tomam a ciência e a educação como uma totalidade, e que deveriam ser politicamente apropriadas pelos trabalhadores na defesa dos princípios da revolução bolchevique e como forma objetiva para o desenvolvimento de suas forças produtivas. Como exemplo desta questão temos o processo de implementação do sistema de eletrificação da Rússia, os avanços na indústria fabril, na agricultura e também na alfabetização dos trabalhadores.

Krupskaia (1978), ao reforçar as perspectivas de Lenin sobre a educação, não perdeu a dimensão de uma instrução ampla e do estreitamento necessário entre a aliança da educação, da ciência e da técnica aliadas ao trabalho (manual e intelectual), tanto no campo quanto na cidade. Assim, para esta educadora,

> […] Lenin se preocupaba de la instrucción general y de crear una verdadera escuela soviética. Estudiaba cuidadosamente todo lo que había escrito Marx e Engels sobre la escuela y la educación. Era partidario de una escuela nueva, socialista. […] Exigia que la escuela soviética proporcionara a los educandos lo más necesario y esencial, los fundamentos de las ciencias, que la teoría estuviese estrechamente unida con la práctica y enseñara a los niños el trabajo manual y el intelectual. Exigía que la escuela soviética no se divorciara de la vida, de la construcción socialista. Lenin deseaba que los alumnos formasen en la escuela una colectividad unida que llevara a cabo trabajo social (KRUPSKAYA, 1978, p. 61).[4]

Sem se limitar ao especifismo e ao tecnicismo na educação, Krupskaia (1978, p. 57) ressaltou que, para Lenin, "las escuelas profesionales deben ser politecnizadas sin caer en la artesanía",[5] além de realçar que "es necesario reservar en ellas sitio para la enseñanza de conocimientos generales, insistiendo en que hay que darles un carácter politécnico".[6] O caráter politécnico é a forma pela qual seria possível superar a escola tradicional, aliando o campo das ciências e da educação a serviço das massas trabalhadoras.

---

[4] Tradução nossa: "[...] Lênin se preocupava com a instrução geral e em criar uma verdadeira escola soviética. Estudava cuidadosamente tudo o que havia escrito Marx e Engels sobre a escola e a educação. Era partidário de uma escola nova, socialista. [...] Exigia que a escola soviética proporcionasse aos educandos o mais necessário e essencial, os fundamentos da ciência, que a teoria estivesse estreitamente unida com a prática e ensinar às crianças o trabalho manual e o intelectual. Exigia que a escola soviética não se divorciasse da vida, da construção socialista. Lênin desejava que os alunos formassem na escola uma coletividade que levaria ao trabalho social."

[5] Tradução nossa: "As escolas profissionais devem ser politecnicizadas sem cair no artesanato."

[6] Tradução nossa: "que é necessário reservar um espaço para o ensino de conhecimentos gerais, insistindo que deve ser dado um caráter politécnico."

Freitas (2013) contribuiu com o debate acerca da implantação da politecnia na Rússia revolucionária ao apresentar as perspectivas distintas entre Shulgin e Pistrak,[7] ainda que mantendo a essência, estruturada pelo trabalho socialmente útil, pela socialização da ciência, pela organização dos estudantes etc. Por outro lado, Shulgin (2013) tratou logo de demarcar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas politécnicas em embate com Dewey, seu contemporâneo americano que também pensava em trabalho na escola, só que pela perspectiva contraditória e romântica de ajuste das contradições sociais (ou conciliação de classes) no interior da ordem burguesa. Percebe-se, por mais evidente que seja, a perspectiva burguesa de Dewey sobre a relação do trabalho e da educação, quando contraposta à perspectiva que tem como essência e prática a transformação social, que toca nas estruturas determinantes do modo de produção capitalista.

Perspectivas da relação entre trabalho e educação para a pesquisa em educação no campo na geografia

Tendo o MST como entidade que colocou o tema da educação no campo a partir de uma abordagem crítica, baseado em transformações das péssimas condições educacionais e escolares que se tem no campo brasileiro, e, inclusive, associado a uma perspectiva de trabalho educativo, somos obrigados a considerar suas contribuições. Os primeiros passos dados pelo MST na construção de sua proposta educativa, apesar de ecléticos, como já afirmado por Bezerra Neto (1999) e Albuquerque (2013), continham importantes contribuições socialistas a partir da escola do trabalho (baseada em Pristrak), da coletividade na educação

[7] Este autor coloca que, para Shulgin, a politecnia deveria ser construída simultaneamente no campo e na cidade, enquanto que, para Pistrak, na separação entre campo e cidade, já que "a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo" (FREITAS, 2013, p. 9).

(inspirada em Makarenko) e das relações do desenvolvimento cognitivo e da formação social (presentes em obras de Vigotski e Luria, por exemplo).

O ecletismo, o construtivismo piagetiano e as concepções românticas que se tem da educação não são suficientes para negar as práticas desenvolvidas pelo MST. Pelo contrário, fruto das lutas dos trabalhadores, conquistaram importantes avanços no campo educacional rural, como a necessidade de formação superior para os professores, o melhoramento das estruturas escolares, bem como a não aceitação do sistema de turmas multisseriadas em muitos lugares e do fechamento de escolas. Não que estas conquistas tenham sido capazes de revolucionar a educação no campo brasileiro, mas representaram importantes avanços, se comparadas às condições anteriores, marcadas por um completo abandono. Houve também a construção de significativas experiências, como nos casos do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado em Veranópolis/RS, e da Escola Nacional Florestan Fernandes, centros do MST e de seus aliados políticos para a formação educacional, técnica e política, que, em geral, aliam os processos de trabalho e educação.

Contudo, por meio de disputas teórico-metodológicas e políticas (sobretudo a partir de uma maior abertura e relacionamento com o Estado, por meio de políticas públicas ou mesmo com as universidades, além da inserção dos organismos internacionais), percebemos que os referenciais embasados em uma crítica radical passaram por um escanteamento, o que pode ser considerado como "natural", quando o processo é analisado pelo interior da luta de classes. Vendramini (2010), ao analisar o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, abordou elementos contraditórios de sua caminhada – assaz válidos como contribuição ao debate da educação no campo na geografia –, considerando que

> O movimento nacional por uma Educação do Campo agrega movimentos sociais organizados e combativos, como o MST,

> mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). No campo teórico, também observamos a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, desde a marxista até análises fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade. Nos cadernos da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, aparecem as expressões: "educação para o desenvolvimento"; *"educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe";* "democratização da escola e gestão" *e a presença do lema aprender a aprender. Fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; em educação como humanização; em pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias* (VENDRAMINI, 2010, p. 131 – grifos nossos).

Dessa forma, as perspectivas teóricas do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, situadas mais no campo da esquerda, foram e/ou estão sendo derrotadas por perspectivas existencialistas e idealistas, como aquelas que acreditam que a educação conduzirá a melhores condições de vida e que levará à construção de uma nova sociedade. Por outro lado, o Movimento Nacional fora instituído como referência teórica e prática, por meio de seus discursos, abordagens que giram em torno dos sujeitos do campo, de *seu* cotidiano, de *sua* cultura e de *sua* identidade, negando, por conseguinte, os conhecimentos e a cultura humana historicamente construídos e ocultando o corte de classe. Como alternativa, estabeleceu-se a defesa de uma educação para o campo contrária ao "urbanocentrismo", colocado, por muitos autores e militantes, como um importante elemento capaz de justificar a migração da juventude rural para as cidades, deslocando a problemática das questões materiais, práticas, para as questões abstratas e voltadas à formação educacional e, portanto, não material.

Nas pesquisas em educação no campo desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia, analisadas por Souza (2016), identificamos que, na tese de Oliveira (2015) e na dissertação de Soares (2015), estas autoras estabeleceram o debate

sobre o papel das políticas públicas e de organismos internacionais (como o Banco Mundial, a Unesco e a Unicef) que se inseriram na luta por uma educação do campo, concluindo que o Estado e estes organismos se apropriaram de bandeiras históricas de luta e impuseram um processo de reconversão de acordo com seus interesses, subjugando suas ideias de origem e buscando se apropriar em favorecimento da reprodução do capital.

Oliveira (2015) e Soares (2015) embasaram seus trabalhos a partir do campo do marxismo, abordando o trabalho como princípio educativo, na perspectiva ontológica, bem como pela forma de preparação para a superação do trabalho alienado capitalista. Por esta concepção, as pesquisadoras compreenderam que, a partir da aliança entre trabalho e educação, haverá contribuições para a formação de autonomia entre os educandos, colaborando, assim, com a abertura de um processo de transformação social.

A formação política aliada à educação é um grande filão na estratégia da educação no campo, abordagem concernente entre as referidas autoras, o MST e a teoria marxista da educação. A este propósito, é digno de respeito o trabalho desenvolvido pelo MST, em que, em diversas ocasiões, a juventude toma a frente dos processos políticos, como em negociações, jornadas de lutas e até mesmo em ocupações de prédios públicos.

De forma singular, o MST também busca articular o trabalho e a educação em seus projetos educacionais, contudo, de forma limitada. Vendramini (2010, p. 131 – grifo nosso), ao analisar as formulações da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, da qual o MST é uma organização fundamental, assevera que "se tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, *secundarizando a centralidade da categoria trabalho*". Considerando sua limitação estrutural, por ser um movimento de atuação pela reforma agrária, o MST conta com poucos recursos para a intervenção no espaço urbano. Esta condição dificulta avanços mais profundos,

ainda mais por se pautarem por uma especificidade da educação do campo, por meio de técnicas de produção agrícolas (como o cultivo de orgânicos, da agroecologia, de agroflorestas etc.), além da busca por se trabalhar, com maior afinco, os conteúdos mais diretamente ligados à cultura camponesa, como presentes nas *Conferências por uma Educação do Campo* – estes abordados, inclusive, como forma de induzir o desenvolvimento territorial rural.

É notório que a educação cumpre um importante papel no desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, e não é novidade o seu uso político no espaço rural, que não se limita ao tempo presente, aos limites dos séculos XX e XXI. Lenin (1982) e Kautsky (1980) já haviam abordado esta questão, mesmo que não se detendo de forma profunda no assunto, ao fazerem apontamentos de como, desde os fins do século XIX e início do século XX, a educação praticada no campo já realizava uma intervenção sobre as populações rurais, desde a perspectiva da saída dos trabalhadores e jovens do campo à atenção sobre essas escolas, destacando a potencialidade que tinham de intervenção sobre o desenvolvimento da produção agrícola, que teria como ponto de partida o desenvolvimento tecnológico. Pistrak (2011), ao debater o projeto de construção de educação para a Rússia revolucionária, também fez referência ao papel da educação no campo, mencionando, por exemplo, sua centralidade no processo de desenvolvimento da agricultura capitalista estadunidense.

No Brasil, o ruralismo pedagógico, abordado por Bezerra Neto (2003) e Souza (2014), pautava questões relativas à permanência do homem no campo, e tinha como centralidade o processo educativo específico para estas populações. Tavares dos Santos (1978), ainda que não tivesse como foco a análise da educação no espaço rural, abordou como o seu desenvolvimento interferia no processo de subordinação do trabalho do camponês ao capital, tendo como produto a proletarização do campesinato.

Como já abordado aqui, a educação, articulada ao modo de produção hegemônico, serve aos interesses das classes dominantes, ao passo em que contribui para produzir na sociedade a perspectiva de inserção individual e coletiva da venda da força de trabalho em alguma parte da complexa dialética entre produção-distribuição-circulação-consumo capitalista. Ou, como sugeriu Fernandes Enguita (1993), é na escola onde se aprendem as relações básicas da produção social dominante.

Levando-se em conta os limites impostos pela sociedade regida pelo capital, consideramos que uma educação baseada nos pressupostos marxistas possa lançar elementos para a construção, em longo prazo, de uma alternativa coerente e estruturada para a realidade em que vivemos. Para tanto, trazemos o discurso de Salvador Allende (2015), proferido aos estudantes da Universidade de Guadalajara, no México, no ano de 1972, em que mencionou o papel da juventude naquela sociedade – não muito distante da atual. Apostando na juventude como esperança para o futuro, Allende disse:

> […] la juventud será la causa revolucionaria y el factor esencial de las revoluciones. Yo pienso que la juventud por ser joven, por tener una concepción más diáfana, por no haberse incorporado a los vicios que traen los años de convivencia burguesa, porque *la juventud debe entender que debe ser estudiante y trabajadora; porque el joven debe ir a la empresa, a la industria o a la tierra* (ALLENDE, [1972] 2015 – grifo nosso).[8]

Este discurso está alinhado com a proposta de trabalho e educação passível de ser pensada na sociedade atual (a juventude, os universitários). Deve-se partir, portanto, da premissa de que ainda vivemos em um mundo marcado pelas relações de trabalho e

[8] Tradução nossa: "[...] a juventude será a causa revolucionária e o fator essencial das revoluções, eu penso que a juventude, por ser jovem, por ter uma concepção mais clara, por não ter se incorporado aos vícios que trazem os anos de convivência burguesa, porque a juventude deve entender que deve ser estudante e trabalhadora; porque o jovem deve ir à empresa, à indústria e à terra."

que esta atividade não perdeu sua centralidade, como fora propagandeado pelos discursos dos ideários pós-modernos. Ao contrário de seu fim, na sociedade capitalista, o trabalho mantém sua essência na produção da riqueza e da sua equivalente e contraditória razão de ser: a pobreza.

O desenvolvimento dos meios de produção, baseado na apropriação privada dos mais elevados níveis de conhecimento técnico e científico, imprimiu e continua imprimindo contornos cruéis sobre a classe trabalhadora. O crescimento exponencial da produção, e toda a fetichização criada pelo mercado de consumo, marketing e propaganda, é acompanhado pelo também exponencial crescimento da exploração do trabalhador. Como afirmou Antunes,

> Enquanto se opera no plano gnosiológico a desconstrução do trabalho, paralelamente, no mundo real, no plano ontológico, este se converte (novamente?) em uma das mais explosivas questões da contemporaneidade. Trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, trabalho e imaterialidade, trabalho e (des)qualificação, muitos são os exemplos da transversalidade e da vigência do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 39).

Mantida a pertinência do trabalho nessa sociedade, faz-se mister considerar seu papel na produção do espaço, conforme tratado por Moreira (2013), ao abordar como as transformações no mundo do trabalho capitalista interferiram diretamente nas relações sociais. Sua territorialização, tanto na cidade quanto no campo, estrutura a exploração da mais valia relativa em quatro características principais, como sugeriu este autor:

> Primeira, o trabalho urbano se integralizou, como trabalho produtivo ou como trabalho improdutivo, no âmbito da acumulação capitalista. Segunda, o trabalho e o excedente operário estenderam-se igualmente pela cidade e pelo campo com o alargamento do âmbito geográfico do trabalho assalariado. Terceira, o assalariamento do trabalho rural fundiu, no campo, o que, até então, eram formas-valor distintivas da produção agropastoril do campo e industrial da cidade; a renda fundiária passando a basear-se no preço médio, significando combinar a renda fundiária própria do

> valor da terra e a mais-valia operária do proletariado rural nela empregada. Quarta, por fim, o trabalho ganhou mobilidade locacional e se territorializou em escala crescente, em formas excedentárias de modalidades as mais distintas, propriedade que o advento da acumulação rentista ainda mais ampliou (MOREIRA, 2013, p. 141).

É dessa totalidade social e do trabalho material e imaterial, como consequência, que se expande sobre nossa análise a compreensão que deve ser tomada a pesquisa em educação no campo na geografia. A apreensão dos fenômenos gerais deve ser articulada com as questões locais (de ordem prática) pelos grupos sociais, retornando ao plano do geral, para que se possam produzir teses e/ou antíteses de maior contundência, de acordo com a totalidade social da qual fazem parte grupos e questões locais. Para tanto, compreendemos que a cultura e os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens devem ser apropriados pela classe trabalhadora no processo educativo.

Segundo essa concepção, caminhamos num sentido que tende à ampliação da percepção e da consciência dos educandos, de modo a saírem do localismo superficial e do meio social em que se encontram, para que se possam criar possibilidades de elaborar e interpretar relações de grau crescente de complexidade, abrangência e profundidade. Nesse sentido, entendemos que as questões curriculares devem ser compreendidas à luz dos conhecimentos gerais, diferentemente do que é indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC, 2013), que, por sua vez, são uma replicação da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (MEC, 2010), conforme segue:

> Seção IV – Educação Básica do Campo
>
> Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
>
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.
>
> Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (MEC, 2013, p. 73).

Não se trata, nesse ponto, de estabelecer um padrão único para todas as relações socioespaciais, como entre as regiões de um país, entre as áreas de um mesmo estado ou município e, tampouco, entre campo e cidade. Cabe-nos, entretanto, considerar as diferenças espaciais, sociais e culturais, mas à luz de uma totalidade que se impõe para além dessas dinâmicas, que não se restringe a determinados limites ou fronteiras, como fica claro no comportamento de domínio espacial do modo de produção capitalista.

Dessa forma, por meio do fragmento do documento anteriormente citado (MEC, 2013), pode-se perceber que se pontuam a necessidade de se considerar as *peculiaridades da vida no campo* (que existem, de fato!) e a possibilidade de uso de *conteúdos e metodologias apropriadas* em detrimento das características gerais. Esta perspectiva, se levada ao extremo (a partir de um exercício de abstração), pelas "necessidades específicas" e de reconhecimento de cada grupo social que se reivindica com *necessidades* e/ou *realidades* distintas, levaria a um completo esfacelamento da educação e do processo educativo. Só para citar alguns exemplos, haveria a necessidade de uma educação específica para a região nordeste, outra para as regiões norte e centro-oeste do país, ou, ainda, uma educação *específica*, *diferenciada* para grupos que vivem nas periferias das cidades e que não se *identificam* com a educação de áreas centrais.

Nesse sentido, coadunamos com Vieira (2000), para a qual o ensino deve fugir do imediatismo das relações vividas pelos indivíduos, devendo, pois, abranger uma perspectiva ampliada, de

modo a proporcionar-lhes uma formação *livre* e *consciente*, de forma a compreenderem as relações em que estão inseridos, e não apenas acatando-as pacificamente, nos limites de suas realidades imediatas. Portanto, compreende-se que, a partir do ensino de geografia (quando trabalhado por uma perspectiva crítica – marxista –, abordando-se a totalidade), torna-se possível ao aluno a abstração de sua realidade espacial imediata, "levando-o a enxergar suas contradições e a visualizar as possibilidades existentes de superação desta realidade na direção de uma realidade mais coerente com os valores humanos, ou seja, com o vir a ser da humanidade" (VIEIRA, 2000, p. 71).

Nessa perspectiva, é importante salientar a concepção de Duarte (2007), no que toca às possibilidades de formação do *indivíduo em-si* a partir de apropriações das construções desenvolvidas pelo gênero humano, que se objetiva em condições singulares, conformando suas individualidades, como nos casos da linguagem falada e escrita. A formação do indivíduo em-si é apenas uma parte de seu desenvolvimento, que não deve se cristalizar ou se encerrar nesta etapa. Para isso, Duarte apresentou a formação do *indivíduo para-si* como forma de superação da formação inicial. Assim,

> O pressuposto que nos leva a propor a categoria de indivíduo para-si enquanto categoria que sintetiza as máximas possibilidades, objetiva e socialmente existentes de formação do indivíduo, é o que a prática pedagógica, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não pode ser guiada por um conceito de indivíduo que se reduza a uma descrição das características constatáveis na média dos indivíduos (DUARTE, 2007, p. 30).

Esta abordagem é relevante ao buscar mediações entre a vida cotidiana da escola e do aluno e os aspectos não ligados a esta dimensão social direta, às realizações de seu dia a dia, de forma associada entre produção e reprodução da sociedade e do indivíduo. Tal perspectiva toma a educação escolar não apenas nas esferas das relações diárias, mas incluindo-a e relacionando-a com

suas atividades necessárias à produção material da vida. Daí a compreensão de que "não se trata de reduzir a vida do indivíduo à vida cotidiana, isto é, não se trata de pensar a educação escolar como voltada nem exclusiva nem preferencialmente para as necessidades da vida cotidiana" (DUARTE, 2007, p. 107). Dessa forma, este autor também assevera que

> [...] a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas, e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora (DUARTE, 2012, p. 155).

Não se trata aqui de negar a validade das experiências dos educandos, construídas por meio de suas relações do dia a dia. Pelo contrário, estas experiências devem ser enriquecidas, elaboradas ao mais alto grau de complexidade, considerando-se, evidentemente, os limites do desenvolvimento intelectual dos educandos ao longo de seu processo formativo. Partindo de Lucena (2004), consideramos que há a necessidade de um aprofundamento maior desses conhecimentos tácitos construídos, reconhecendo-os, inclusive, como insuficientes para uma formação geral, e que devem ser trabalhados em associação ao desenvolvimento da ciência, este constituído como um dos pilares do desenvolvimento da produção na sociedade atual. Dessa forma, Lucena (2004) aponta o papel que a escola pode desempenhar para a superação dessa sociedade, a partir do estreitamento dos conhecimentos tácitos com a ciência, tomando como referência o pensamento de Marx quando se refere à saída do "reino das necessidades" para o "reino da liberdade".

Outra questão pertinente a esse debate está presente na *Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo* (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2008). Tal questão diz respeito à pedagogia escolar, e está associada aos mecanismos internacionais que "contribuem" com a proposição da educação no campo no Brasil, a exemplo da Unesco. No item 60 deste

documento, nas páginas 55 e 56, há a abordagem sobre a questão da transformação pela *pedagogia escolar*, apontando-se a incorporação da educação popular, além de mencionar que

> [...] precisamos também analisar a discussão sobre a renovação pedagógica que vem acontecendo, a partir da escola, no Brasil e no mundo. *Nossas concepções pedagógicas devem ser feitas a partir de uma reflexão profunda em torno da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a ser construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos, e que devem ser oportunizados pela escola?*[38] *A partir desta resposta, pensar qual o melhor jeito (pedagogia) de ajudar a construí-los...* (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2008, p. 56 – grifo nosso).

E, na nota de rodapé número 38, o referido documento nos traz a seguinte assertiva:

> A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em relatório à UNESCO, identifica quatro grandes aprendizados: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer, e aprender a ser* (Educação, um tesouro a descobrir, 1998). **Podemos inspirar-nos nessa indicação** e pensá-la a partir das bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2008, p. 56 – itálico dos autores e negrito nosso).

O *Movimento por uma Educação do Campo* e, sobretudo, o MST coadunam, portanto, com a perspectiva educacional da Unesco, que, ligada umbilicalmente ao Banco Mundial, atuam como baluartes pela manutenção do modo de produção capitalista. Esta "inspiração pedagógica educacional", trazida por tais organismos e absorvida pelo *Movimento por uma Educação do Campo*, coloca em xeque as possibilidades de construção de uma educação *para além do capital*, como sugerida por Mészáros (2008).

Para Duarte (2003), a acepção desta educação "para o Brasil e para o mundo" proposta pela Unesco e pelo Banco Mundial, é estruturada sobre as premissas neoliberais e construtivistas, no que pesa uma importância desmedida das aprendizagens individuais, que não devem ser excluídas, mas que, ao secundarizar

ou negar a transmissão de conhecimentos pela mediação pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem, atrasam e limitam o desenvolvimento intelectual do aluno que, sozinho, não pode alcançar conhecimentos de maior nível de elaboração, considerando os conhecimentos histórica e socialmente construídos pelo gênero humano. Nesse sentido, o lema do "aprender a aprender" traz à tona os conhecimentos elaborados no presente, pela forma dinâmica da organização da sociedade, colocando-os como conhecimentos provisórios, de acordo com o momento. Outra característica desta concepção é o pragmatismo, uma vez que, associado à competição do mercado de trabalho, impõe aos indivíduos a "disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital" (DUARTE, 2003, p. 11). Duarte afirmou, ainda a respeito da pedagogia do "aprender a aprender", que

> O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de transformações radicais na sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

Pode se notar que as consequências da pedagogia do "aprender a aprender", portanto, estão diretamente ligadas à manutenção do *status quo*. Ao coadunar com esta perspectiva educacional, o *Movimento por uma Educação do Campo* se afasta, assim, de uma perspectiva radical de transformação da educação com possibilidades de intervenção social. Ao mesmo tempo, bloqueia o acesso aos conhecimentos clássicos – aqueles que superaram as marcas de *seu* tempo e que mantêm significativa validade no

tempo presente, como são os conhecimentos filosóficos, históricos e aqueles ligados à arte e à cultura, bem como os conhecimentos de química, física, biologia etc.

Por outro lado, a incorporação da pedagogia do "aprender a aprender" na educação do campo nos serve como subsídio para a compreensão do afastamento, ou como prefere Vendramini (2010), da *secundarização da centralidade da categoria trabalho*. A abordagem centrada sobre a realidade vivida, na afirmação da cultura e da identidade camponesa, bem como numa educação do campo diferenciada, é apontada por esta autora como uma "negação do caráter de classe", análise consoante com Duarte (2003) quando toca na intencionalidade da educação proposta pela Unesco (da pedagogia do "aprender a aprender"). Ainda segundo esta autora, é indispensável

> [...] a necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção, visando a apreender nos estudos sobre a Educação do Campo os confrontos externos de disputa de projetos para o campo e para a educação e os internos, no que diz respeito à elaboração dos pressupostos da Educação do Campo e à sua materialização (VENDRAMINI, 2010, p. 134).

Considerações finais

Entendemos como caminho para a superação da concepção eclética da educação do campo a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1997) e estudada como perspectiva por uma série de estudiosos, como: Newton Duarte, José Claudinei Lombardi, José Luis Sanfelice e Luiz Bezerra Neto, entre outros. Esta proposição de educação é embasada nos precursores do marxismo (Marx, Engels, Lenin e Gramsci) ao tomar a perspectiva ontológica do trabalho e da educação, considerando o trabalho material e o trabalho não material, bem como a pertinência das transformações na atualidade, mesmo que não deixando de lado os limites práticos do momento atual.

A abordagem da escola e da educação como partes integrantes da sociedade, inserindo-as na história, em constante processo, na totalidade da luta de classes, é um elemento indispensável para a compreensão da dialética do espaço escolar e da educação, na busca por uma formação que seja capaz de criar nos estudantes elementos para compreender as contradições do modo de produção capitalista, como forma de superá-la. Os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade têm aí um papel central, como já abordara Lenin (2015), devendo a sociedade ter acesso a este conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, consideramos fundamental uma revisão das concepções teórico-metodológicas, a fim de caminhar-se rumo à construção de uma escola única que envolva a relação entre trabalho e educação como forma de superar as perspectivas ecléticas e culturalistas. É preciso romper com as concepções funcionalistas do trabalho, centradas nas atividades rurais, compreendendo a totalidade social. A luta de classes, como motor da história, deve ser apreendida na pesquisa em educação no campo na geografia como elemento indispensável à produção do espaço ou da apropriação territorial, e, assim, deve ser incorporada às pesquisas que têm como horizonte transformações sociais estruturantes.

Consideramos também que a perspectiva histórico-ontológica da relação entre trabalho e educação, mediada pelo modo de produção, deve se constituir em uma unidade a ser analisada em todo o debate acerca da educação no campo. Esta abordagem contribui com a pesquisa na geografia, na medida em que evoca o materialismo histórico-dialético como método de compreensão da realidade, ao analisar as questões locais relacionadas com as questões gerais (e vice-versa), na busca por uma síntese totalizante, na qual o mais desenvolvido explica o menos desenvolvido, ao passo em que dá pistas para a superação dessa realidade imediata.

Dessa forma, mais do que fechar este artigo com conclusões apriorísticas, buscamos abrir o debate sobre a educação do campo, na perspectiva de avançarmos nesta discussão. Não desconsiderando os avanços na educação do campo, consideramos importante uma reflexão crítica sobre as seguintes questões: o ocultamento da luta de classes em detrimento da aclamação da cultura, da identidade e dos saberes específicos dos povos do campo está relacionado com o posicionamento político dos agentes propositores desta educação?; o escanteamento do materialismo histórico-dialético, como colocado por Vendramini (2010), é intencional ou efeito do acaso?; o não debate das funções políticas e educacionais da Unesco, da Unicef e do Banco Mundial é motivado por desconhecimento, oportunismo ou por intencionalidade política?; a perspectiva da pedagogia do "aprender a aprender" é compatível com a estratégia e a tática para a superação do capitalismo?; a centralidade do trabalho no processo educativo não condiz mais com a realidade atual?

Enfim, essas e outras questões devem ser mais bem elaboradas e respondidas para que possamos avançar neste debate e construir alternativas para a construção do novo a partir de uma perspectiva de transformação social. Não podemos deixar para trás, junto aos destroços do "socialismo real", a luta pela edificação de uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem. É urgente e necessária, como alertou-nos Mészáros (2008), uma *educação para além do capital*. Para tanto, não podemos nos esquecer de que Lenin (1988, p. 25) asseverou que "sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário".

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. "Crítica à pesquisa em educação do campo no Brasil: o limite crítico entre a educação do campo e a educação rural". In: *Filosofia e Educação*, v. 5, p. 301-321, 2013.

ALLENDE, Salvador. *Discurso en la Universidad de Guadalajara.* [1972]. Disponível em http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista19_S2A2ES.pdf Acessado em 12/02/2016.

ANTUNES, Ricardo. "Trabalho e superfluidade". In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. Tese (Doutorado), 221f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DEWEY, John. *My pedagogic creed*. [1897] Disponível em http://dewey.pragmatism.org/creed.htm Acessado em 02/02/2016.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. "Luta de classes, educação e revolução". In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, Émile. "A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora". In: DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

ENGELS, Friedrich. "Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem". In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho.* 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. "A aprendizagem das relações sociais de produção". In: _____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. "Prefácio". In: SHULGIN, Victor Nikholaevich. *Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GENTILI, Pablo. "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo,*

trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

KRUPSKAYA, Nadeshda. *La educación de la juventud*. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

LENIN, Vladmir Ilich. *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. "Discurso pronunciado en la III Conferencia de toda Rusia de dirigentes de las subsecciones de instrucción extraescolar de los departamentos provinciales de instrucción publica (1920)". In: _____. *Obras*, Tomo X (1919-1920), Moscou: Progreso, 1973.

_____. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *Que fazer?* São Paulo: Hucitec, 1988.

LUCENA, Carlos Alberto. *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2004.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. "Textos de Makarenko". In: LAUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, José de Souza. "A valorização da escola e do trabalho no meio rural". In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. *Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. "Instruções aos delegados do Conselho Central provisório, AIT". In: _____; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas/SP: Navegando, 2011.

_____. "Manuscritos econômico-filosóficos". In: _____. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.* Coleção Os Pensadores XXXV. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã.* São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; _____. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____; _____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas/SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MOREIRA, Ruy. "A (geografia da) sociedade do trabalho". In: *Terra Livre.* São Paulo, ano 29, v. 1, n. 40. p. 131-142, jan-jun 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. "Escola, trabalho e cooperação". In: *Boletim da Educação*, n. 4, 1994.

_____. "Trabalho e coletividade na educação". In: *Boletim da Educação*, n. 4, 1995.

OXFAM. "Uma economia para 1%". In: *Documento Informativo da OXFAM 210* – Resumo, 18 de janeiro de 2016. Disponível em https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-summ-pt.pdf Acesso em 08/02/2016.

PISTRAK, Moisey M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. "Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes". In: LOMBARDI, José Claudinei; _____. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos". In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abril, 2007.

SHULGIN, Victor Nikholaevich. *Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Romeu Adriano da. "Marx e Engels e o problema da educação no capitalismo contemporâneo". In: _____. *A obra de Marx e Engels e as tendências do marxismo: crítica das perspectivas essencialistas nas pesquisas educacionais brasileiras*. Campinas/SP. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SOUZA, Alex Cristiano de. *Trabalho e educação: crítica à produção do conhecimento sobre educação no campo na geografia*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia. Uberlândia, 2016.

SOUZA, Marilsa Miranda de. *Imperialismo e educação do campo*. Araraquara/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *Colonos do vinho: estudos sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

VENDRAMINI, Célia Regina. "A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético". In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

VIEIRA, Noemia Ramos. *As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de geografia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Marília/SP, 2000.

O LIVRO DIDÁTICO: DO DETERMINISMO GEOGRÁFICO DE DELGADO DE CARVALHO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

THE DIDACTIC BOOK: GEOGRAPHIC DETERMINISM OF DELGADO DE CARVALHO TO ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION

LE MANUEL: GÉOGRAPHIQUE DÉTERMINISME DE DELGADO DE CARVALHO À L'ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNIQUE-RACIALES

EDIMILSON A. MOTA

Coordenador do Grupo de Pesquisa Multiculturalismo e Geografia (MultiGeo)/Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense. Email: uffmota@gmail.com

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Este artigo visa a problematizar os recortes textuais extraídos de livros didáticos clássicos, como os de Delgado de Carvalho (que apresenta uma visão determinista sobre o ensino de geografia), e contemporâneos, bem como também de autores de coleções aprovadas pelo edital do PNLD 2011, que tratam do ensino de geografia com vistas ao cumprimento da Lei 10.639/03, cuja finalidade é a de combater o racismo. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental com base em André e Lüdke (1986), que consideram o livro didático um documento. Foi utilizada também a pesquisa bibliográfica do campo do multiculturalismo no tratamento dos conceitos de raça e identidade baseados em Hall (2006), Munanga (1999) e Quijano (2009). Com base nos resultados, concluímos que o importante não seria acrescentar mais conteúdo ao livro didático para o cumprimento da legislação. O ideal seria fazer a revisão epistemológica dos conceitos ensinados e colocar em suspeição os paradigmas da geografia determinista, bem como identificar raça como um conceito que continua operando sob rasura, a fim de, então, combater o racismo, os estereótipos e os preconceitos ainda permanentes no espaço da escola.

Palavras-chaves: determinismo geográfico, raça, livro didático, Lei 10.639/03.

Abstract: The article aims to discuss the extracted text clippings of classic and contemporary textbooks, like Delgado de Carvalho, which offers a deterministic view of geography teaching, and as well, collections of authors approved by notice PNLD 2011 that deal with geography teaching in order to comply with the Law 10.639/03, which is intended to combat racism. The methodology used was a documentary research based on Andrew and Lüdke (1986), who consider the textbook document. It was also used the literature of the multiculturalism area, in the treatment of the concepts of race and identity-based (Hall, 2006; Munanga, 1999, e Quijano, 2009). Based on the results, we conclude: the important thing would be to add more content to the textbook in compliance with the legislation. The ideal is to make the epistemological review of concepts taught, and put on suspicion paradigms of deterministic geography and identify race as a concept that continues to operate under erasures, then to combat racism, stereotypes and even permanent bias in the school space.

Keywords: geographical determinism, breed, textbook, Law 10.639/03.

Résumé : L'article vise à analyser les coupures de texte extraites des manuels classiques et contemporains, comme Delgado de Carvalho, qui offre une vue déterministe de l'enseignement de la géographie, et ainsi, des collections d'auteurs approuvé par avis PNLD 2011 qui traitent de l'enseignement de la géographie afin de se conformer à la Loi 10.639/03, qui est destiné à lutter contre le racisme. La méthodologie utilisée est la recherche documentaire basé sur Andrew et Lüdke (1986), qui considèrent le document de manuels scolaires. À base d'identité il a également été utilisé la littérature du multiculturalisme du champ, dans le traitement des concepts de race et de Hall (2006), Munanga (1999) et Quijano (2009). D'après les résultats, nous concluons: lachose importante serait de ne pas d'ajouter plus de contenu à l'ouvrage dans le respect. L'idéal est de faire l'examen épistémologique des concepts enseignés, et de mettre sur les paradigmes de soupçon de la géographie déterministe et d'identifier la race comme un concept qui continue à fonctionner sous ratures, pour combattre le racisme, les stéréotypes et les préjugés même permanente dans l'espace scolaire.

Mots-clés: déterminisme géographique, course, manuels scolaires, Loi 10.639/03.

Introdução

Em janeiro de 2003, o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 foi alterado pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira para todo o currículo escolar. Esta lei tem por finalidade a construção de uma educação contra o racismo estrutural e a redução do seu efeito, que ainda revela desrespeito, estereótipos, ideologias e xingamentos contra o negro. Este tipo de comportamento social não só tem permanecido, mas tem efetivamente aumentado, como nos casos de destrato e injúria racial, e em diferentes situações, como no esporte (futebol) e nas redes sociais. Ao mesmo tempo, o efeito desse destrato tem impedido e fragilizado a igualdade de direitos entre negros e brancos.

A Lei 10.639/03 foi criada contra o tratamento negativo que ainda pesa sobre a população afrodescendente. Não se sustenta mais esconder o mito da cordialidade brasileira e fazer a defesa de que, no Brasil, o preconceito é social, e não racial. Ao contrário, a democracia racial requer combater o racismo na sua estrutura, e, onde houver o desrespeito racial contra o negro (ou qualquer outro tipo de discriminação) é preciso revertê-lo, bem como tensionar as relações e promover o reconhecimento positivo do outro. A escola é parte constitutiva dessa estrutura. Fazer mudança estrutural no interior de uma sociedade requer essencialmente passar pela escola, pois ela é um espaço, por excelência, de valorização e de reconhecimento – positivo ou negativo – da diversidade humana. Ela pode promover visibilidade, assim como pode também fazer o inverso.

A Lei 10.639/03 representa uma resposta às reivindicações historicamente iniciadas desde as primeiras décadas do século XX, construídas pelos movimentos sociais negros que sempre tiveram a educação como um instrumento importante na luta contra a relação assimétrica entre negros e brancos. A

partir desta lei, visando a orientar para uma educação antirracista, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Parecer 03/2004. Este parecer teve como abordagem central a valorização e o resgate social do negro, ou seja, a promoção do seu reconhecimento por meio de uma nova educação que desconstrua estereótipos raciais, assim como também da sua visibilidade simbólica positiva na escola. Esta educação, que se propõe como "nova", tem como ponto de partida o reconhecimento de que, de fato, o racismo é uma realidade nefasta nas relações sociais, e o seu efeito na escola tem exigido repensar teorias e práticas até então silenciadas pela pedagogia liberal em detrimento da diferença na igualdade. Nesse sentido, passou a se exigir para o ensino de geografia, hoje, pensar novos saberes e novas práticas que obriguem a revisar conceitos e temas propostos nos livros didáticos produzidos pelo mercado editorial e chancelados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm como premissa refletir criticamente sobre os discursos do projeto colonial, instituídos a partir do século XVI, no trato entre negro e branco. Legalmente, desde então, o branco regulava o negro nas relações étnico-raciais, trato este que se perpetuou até o século XX, na ordem social competitiva. E isto porque, após o fim da escravidão, por parte do Estado, faltou a criação de políticas públicas de ação afirmativa que promovessem o reparo e se aplicasse justiça distributiva de reconhecimento social para o afrodescendente – o que, decerto, evitaria arrastar sobre essa população o drama social da invisibilidade que, ainda hoje, lhe aflige.

Com a Lei 10639/03 e o Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004), o MEC passou a exigir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), uma avaliação de aprovação ou reprovação das obras submetidas aos seus editais. Os critérios desta avaliação têm requerido que os conteúdos de ensino estejam de acordo com as orientações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no sentido de combater o racismo e promover o reconhecimento positivo da população afro-brasileira. Para que a obrigatoriedade da lei se cumpra, desde então, os editais PNLD são regulados pelas resoluções e diretrizes em vigor, e estes têm sido o parâmetro de avaliação para aprovar ou reprovar coleções de livros didáticos submetidas pelas editoras ao presente programa.

Questões problematizadoras e metodológicas

Este artigo objetiva refletir sobre o determinismo na geografia tradicional e sobre os conceitos de raça e renda como pontos de interseção nos programas e conteúdos dos livros didáticos de geografia, que têm retratado, ao longo do tempo, a importância do negro na formação do Brasil. Também busca compreender o lugar que o negro tem ocupado, hoje, nos estratos sociais e contextualizar o seu reconhecimento desigual, previsto na Lei 10.639/03 com os seus dispositivos legais, à luz das relações étnico-raciais.

Este artigo está organizado e subdividido em três partes. A primeira parte apresenta um clássico dos livros didáticos do autor Delgado de Carvalho, que trata do ensino de geografia homem/natureza numa perspectiva epistemológica (biológica e determinista), e que teve, neste trabalho, avaliadas suas publicações didáticas para o primeiro e o segundo graus nos anos 1935, 1949, 1963 e 1967.

Na segunda parte, são abordados autores contemporâneos (SENE, MOREIRA, 2009; BIGOTO et al., 2009; BOLIGIAN et al.; CARVALHO, PEREIRA, 2009; DANIELLI, 2007) que discutem os

conceitos de raça e renda como temas importantes para a compreensão da permanência da desigualdade social entre os negros. Na terceira parte, discute-se a identidade como uma categoria importante de reconhecimento social, bem como o seu significado e o seu papel no combate aos estereótipos.

Para abordar e refletir sobre os temas propostos, a pesquisa bibliográfica pertinente ao tema e a análise documental, com base em André e Lüdke (1986), que consideram o livro didático documento oficial, foram as técnicas utilizadas.

O determinismo geográfico no livro didático de Delgado de Carvalho

Delgado de Carvalho (1884-1980) muito contribuiu para o ensino da geografia no Brasil, pois, nesta área, ele foi um dos que escreveram a história do pensamento geográfico escolar, ao longo de mais de cinquenta anos. Por muitas décadas, as obras didáticas de Carvalho (1935, 1949, 1963 e 1967) tiveram um papel importante na formação do aluno na escola de primeiro e segundo graus. Estas obras foram também importantes para os currículos e programas que, à época, tendiam para uma geografia determinista, cercada por conceitos e temas cujas ênfases buscavam explicar o Brasil em síntese: delimitado por suas potencialidades naturais e econômicas; nação forjada num caldeirão multicultural pelas três raças, que resultou na conhecida identidade de "povo brasileiro".

Contudo, no decorrer de décadas de publicação, é possível notar que esse autor insistiu, em suas edições, em reproduzir o negro como um produto do meio natural, apresentando-o como o invisível e o sem cultura, reconhecido apenas pela mão de obra, numa representação que contribuiu para o desenvolvimento do sistema escravagista na formação do Brasil, sem fazer qualquer consideração relevante se comparado com o branco.

Homem e natureza são categorias importantes que muito define a geografia tradicional determinista. Para esta tendência, o homem estava sujeito aos imperativos da natureza como também vivia sob a influência dela, pois o seu comportamento social podia variar conforme o clima, o relevo e a vegetação de um lugar. Estava ele também sujeito à diversidade da raça, que, biologicamente, diferenciava pessoas em "superiores" e "inferiores". Por muito tempo, este paradigma não só foi dominante, como também recebeu o apoio do Estado, que financiava instituições em prol de programas de eugenia, na certeza de que o caminho para o desenvolvimento social estava na seleção da raça (DIWAN, 2007).

É fato: Delgado de Carvalho orientava-se segundo o paradigma da geografia determinista. Acreditava este autor ser o clima capaz de produzir mudanças no desenvolvimento biológico do homem, bem como no seu desenvolvimento psicossocial, conforme ele mesmo explicou em uma de suas edições:

> Os efeitos físicos diretos do meio que se exercem sobre a vegetação, os animais e o homem. Nesta categoria entra o clima, que age diretamente sobre o homem como estimulante e como deprimente, que determina a sua cor e a sua estatura e por meio do ambiente determina os seus meios de vida (CARVALHO, 1949, p. 232).

A reprodução desse discurso determinista naturalista não deve ser notada apenas como um conteúdo que fazia parte do currículo da disciplina de geografia, e que, atualmente, não faz mais. A longa duração desse discurso, ainda hoje, leva-nos a acreditar que: 1) muitas gerações foram ensinadas com as certezas deterministas de que, de fato, o clima tinha a capacidade de estimular o estado de humor da pessoa, assim como era capaz de determinar a sua cor e o seu tamanho; 2) a reprodução do destrato social, na escola, nas redes sociais, no esporte e em outros ambientes, hoje, possivelmente muito se deve à educação racista instituída em épocas anteriores, quando se reproduzia o

estereótipo racista, que permaneceu como tal na estrutura social e na família, passando de geração a geração.

Ou seja, sobre essa geografia, o importante é compreender o seu efeito duradouro, como também identificar o seu uso como ferramenta com potencial social ainda capaz de prestar um desserviço à história do outro, ou até mesmo de reforçar preconceitos, racismo e estereótipos.

É preciso cuidado. A crença em um paradigma – mesmo ele não estando mais em uso como uma prática pedagógica – existe, e sua permanência é a certeza de que ele continua operando sob rasura no imaginário social, em outras dimensões.

A segunda premissa determinista postulada por Carvalho estaria na capacidade de o meio geográfico influenciar o meio social. Como ele mesmo afirmou, "os efeitos psíquicos têm no meio o seu principal fator. As religiões, os códigos de moral e as línguas têm estreitas relações com o ambiente geográfico" (1949, p. 232). Seria, portanto, como definir pessoas com base no seu comportamento e na cultura, como um produto do meio. Seja baseado na moral ou na religião, tudo passaria pelo determinismo geográfico, apontando, direcionando e definindo grupos ou até mesmo lugares. Ou seja: para este autor, o determinismo geográfico ia muito além da função de descrever a relação intrínseca homem/natureza. Para ele, o determinismo evocava o domínio natural sobre o social a ponto de extrapolar as esferas. Como ele bem concluiu:

> Os efeitos econômico-sociais determinam o tamanho e a importância dos grupos humanos, a organização da propriedade e as relações de família. A fertilidade e a superfície de um distrito determinam o número máximo de habitantes que pode assumir (CARVALHO, 1949, p. 232).

A relação fertilidade e habitante por superfície, segundo a concepção malthusiana, se dava por ser o meio natural determinante na produção de alimento, assim como o tipo de solo, o tamanho da propriedade e, principalmente, o controle da

natalidade. Todos estes fatores estariam imbricados, de forma que a produção agrícola deveria ser maior do que o número de habitantes, pois, do contrário, haveria escassez e fome no lugar.

Diferentemente da geografia tradicional, cujo poder de explicação estava voltado para os conceitos homem/natureza/raça/civilização (AZEVEDO, 1943, 1958, 1959, 1968, 1976), a geografia escolar, no final dos anos 1970, passou a ser influenciada por novas tendências pedagógicas. Neste contexto, conceitos caros para a geografia, como a desigualdade social e a cultura, fizeram com que o seu ensino se voltasse mais para as questões sociais e menos para a sua descrição (como a memorização de nomes de rios e de capitais, atividades com um fim em si mesmas).

Nascia, então, o novo paradigma: a geografia crítica. Como prática pedagógica, o objetivo desta tendência não se limitou a descrever sobre as coisas do espaço, mas a explicar as contradições econômicas e sociais das coisas do espaço. Muitos pensadores, como Lacoste (1988), Vessentini (1991), Andrade (1989) e Vlach (1994, 2009), acreditavam que a desigualdade social era resultado do modo de produção capitalista e que, por meio das técnicas e da apropriação da força de trabalho (que gerava a mais valia), tudo podia confluir para produzir a desigualdade entre as classes sociais. O espaço estaria determinado pela produção econômica e sob o controle do dono e do modo de produção, de maneira que tudo podia contribuir para explicar o porquê dos espaços desiguais.

Graças a essa tendência, o ensino de geografia passou a construir uma abertura para se discutir os espaços desiguais e as suas contradições, assim como as questões de raça e renda, que estariam interligadas no estudo sobre a desigualdade do espaço, como afirmarão os autores contemporâneos, no próximo tópico.

Raça e renda entre negros e brancos em espaços desiguais

Raça é uma velha categoria, usada desde a Antiguidade, com fins de descrever geografias sobre os diferentes povos e suas identidades no mundo, discriminando-os por região e classificando-os em caucasianos, africanos, ameríndios, melanésios – ou bem como pela cor da pele: branca, preta, parda ou amarela. Na metade do século XIX, este conceito foi reconhecido como uma pseudociência. Todavia, no século XX, a biologia abandonou o seu uso como marcador determinante na classificação da população, e, com isso, raça perdeu o *status* de ciência, desde então (MUNANGA, 1999, p. 21).

Quando nos referimos ao conceito "raça", no tocante ao estudo da população, em geral, o sentido recorrente pelo qual ele é lembrado é o biológico. Historicamente, o discurso de raça foi institucionalizado a partir de teorias racialistas que se baseavam nos referenciais de linhagem sanguínea, cor da pele, tamanho do crânio etc., criado como suposta "ciência" que se tornou determinante na hierarquização da população (classificada em raça superior e inferior). O pensamento racial moderno se misturava, assim, com o projeto de colonização europeia, quando, no século XV, o conceito de humanidade foi colocado em dúvida a partir da descoberta dos povos negros, ameríndios e melanésios, entre outros que, à época, foram classificados pelos europeus como raças inferiores (MUNANGA, 1999, p. 21). Tal crença inspirou teorias e doutrinas raciais que serviram de pano de fundo para justificar o trabalho compulsório e o ultrajante tratamento social que o colonizador passou a exercer sobre os ameríndios e africanos. Isto teve duração até final do século XIX, quando a escravidão foi abolida (em último lugar) no Brasil.

Entretanto, a abolição não significou o fim da supremacia racial europeia sobre os povos racialmente hierarquizados. O século XX, que estava começando, pôde assistir, no decorrer de sua história, ao desdobramento do "projeto civilizatório" iniciado no século XIX pelo imperialismo na África e na Ásia. Este projeto se materializou com o desencadeamento da Primeira e da Segunda

Guerra Mundial, que tiveram por "ideal" alcançar a pureza da raça, o que levou à ascensão do nazismo e, consequentemente, ao holocausto (MUNANGA, 1999). Decerto, o saldo de exclusão social do século XX foi herdado de uma época cujo pensamento firmava-se em torno do hiato raça, e que, ainda hoje, separa o indivíduo em superior e inferior, não mais por uma perspectiva biológica, mas por uma perspectiva histórico-social.

Embora as ciências naturais, por intermédio da genética, comprovem que raça não existe – e isto seja incontestável –, para as ciências sociais, este conceito está cercado de outros significados. Ele pode operar com outros sentidos diferentes dos das ciências naturais. Para as ciências sociais, raça tem um sentido político e social, e, como tal, sempre foi usada para hierarquizar e classificar pessoas em inferiores e superiores (QUIJANO, 2005). Basta olharmos para a história da eugenia mundial: países ditos democráticos, tanto na Europa como na América, desenvolveram políticas públicas e privadas eugenistas, baseadas no aperfeiçoamento do homem e na sua evolução, a cada geração, por meio da busca do perfil de um ser saudável, belo e forte (DIWAN, 2007, p. 22). No livro didático, raça é um conceito utilizado por muitos autores e escamoteado ou negado por outros. Nos recortes textuais analisados, é possível identificar a preferência de autores pelo uso do termo raça, enquanto outros utilizam o conceito de renda.

No ensino de geografia, lugar, território e paisagem são categorias utilizadas para explicar o espaço e a relação que o homem desenvolve com ele. Quando abordamos as questões sociais, localizamo-nas a partir do lugar ou do território que, historicamente, se encontra situado na paisagem de um determinado espaço.

Trazemos aqui, pelos recortes textuais extraídos de livros didáticos, a desigualdade mostrada por raça e cor. Pelo que pudemos observar, ainda hoje, o negro continua ocupando, nas paisagens do território nacional, um lugar desigual.

> [...] as paisagens humanizadas de um lugar são construídas e modeladas por uma enorme quantidade de pessoas. Portanto, para entender como o espaço geográfico está organizado no presente, é preciso compreender um pouco das relações sociais, da vida dessas pessoas, numa perspectiva histórica. [...] Você já viu que a paisagem acumula parte da história, ou seja, que na paisagem podemos encontrar formas de diferentes idades. Essas formas são uma herança de outros tempos, quando havia outras relações humanas, às vezes muito diferentes das que existem hoje. Vejamos as heranças deixadas pelos povos que construíram o Brasil (SENE, MOREIRA, 2009, p. 89-90).

O contexto histórico para o qual os autores acima apontaram trata da condição de trabalho à qual o negro era submetido como escravo. Tempo em que os africanos foram forçados a migrar para o outro lado do Atlântico para trabalhar no fabrico do açúcar, no engenho, o que acabou por obrigá-los à construção de uma nova identidade, já que aquele território não era mais o seu e a história que passavam a construir não se dava mais sobre a mesma paisagem em que eles habitavam.

Hoje, sabe-se que, embora os africanos tenham migrado como escravos, ninguém nascia escravo. A escravidão era uma instituição que legitimava as estruturas sociais a fazerem escravos. Segundo Sene e Moreira:

> [...] Desde sua captura em solo africano, os escravos eram tratados como peças que só precisavam de manutenção ou reposição. Os portugueses colonizadores não se preocupavam em saber sobre sua língua, cultura ou procedência étnica (SENE, MOREIRA, 2009, p. 89-90).

A dimensão humana do africano importado era desimportante para o seu dono. Para a lógica dominante, seu reconhecimento vinha de sua força e da destreza, qualidades indispensáveis no seu trabalho. Ao ser negociado, os consumidores tinham preferência por corpos sem defeitos e saudáveis. Estes indicativos davam a certeza de que sua vida produtiva seria longa e, consequentemente, um bom negócio para quem dele se servisse.

Os negros trazidos como escravos no período da colonização brasileira não compunham uma população homogênea,

pois se originavam de diferentes grupos étnicos africanos. Calcula-se que, durante o período que compreende a metade do século XVI à primeira metade do século XIX (até 1850), cerca de 4 milhões de negros foram trazidos para o Brasil. De acordo com o Censo 2000, os negros compunham cerca de 6,6% da população e se concentravam, principalmente, nos estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro (BIGOTO et alli, 2009, p. 91-92).

De fato, o Brasil, desde o século XVI, foi o lugar que mais recebeu africanos. Atualmente, é o país que tem a maior concentração de população negra fora da África –na verdade, apenas a Nigéria (um país africano) tem população negra maior que a do Brasil. É um contingente populacional significativo, que ajudou a fazer a história deste país, contudo, até hoje, uma grande parte dessa população luta por recursos básicos para a sua subsistência, pois ainda é a parcela menos favorecida. Para Boligian e outros autores (2009), a desigualdade entre negros e brancos tem como causa maior a má distribuição de renda e a educação, que ainda não é um direito social e de todos.

> A concentração da renda no Brasil é, certamente, o maior motivo das desigualdades sociais existentes. Uma parte razoável da população brasileira vive em condições extremamente precárias de moradia, educação e saúde, enquanto uma parcela bem menor apresenta elevados padrões de vida (BOLIGIAN et al., 2009, p. 52).

Para esses autores, a concentração de renda é a maior causa das desigualdades sociais, que acaba por polarizar o desenvolvimento social, ficando, de um lado, a minoria rica e, do outro, a maioria pobre, privada de infraestrutura e de acesso a serviços de qualidade. De fato, esta é uma realidade que pode ser vista a olho nu, na paisagem urbana do Brasil.

De outro modo, para Carvalho e Pereira (2009), a cor e o sexo são fatores de exclusão, e o grupo mais atingido por esta é o dos negros. Estes autores afirmaram que:

> As desigualdades sociais existentes entre as pessoas não resultam exclusivamente das condições econômicas. Há pelo menos dois outros fatores que exercem grande influência nesse sentido, e cuja importância merece ser registrada. Ainda é muito forte o tratamento discriminatório e desigual a que as pessoas são submetidas no Brasil apenas por causa de suas condições de cor ou sexo, segundo o levantamento realizado pelas últimas pesquisas do IBGE. Da mesma maneira, entre brancos e não brancos as diferenças são grandes. Comparando-se o rendimento médio das populações preta e parda (segundo denominação utilizada pelo IBGE) com a branca, constatou-se que os primeiros receberam em 2001 a metade do que receberam os brancos. E aqui, também, as maiores diferenças de rendimentos foram encontradas entre os mais escolarizados, com 12 ou mais anos de estudo (CARVALHO, PEREIRA, 2009, p. 122-123).

Para esses autores, a cor e o sexo são dois fatores que, associados ao preconceito de gênero e de raça, contribuem para a manutenção da discriminação racial. Tal disparidade, para eles, se reflete diretamente no mercado de trabalho:

> Ao comparar os rendimentos, os homens pretos e pardos ganham cerca de 30% menos do que as mulheres brancas, o que parece ser uma forte indicação de que no Brasil a cor da pele é motivo de discriminação maior ainda do que a condição de gênero. Diante desses dados, não seriam necessários longos argumentos nem explicações complicadas para convencer qualquer um da importância dessa discussão, sobretudo quando consideramos que a população brasileira, além de ser majoritariamente constituída de mulheres (conforme nos indicam os próprios dados do IBGE), é visivelmente uma população mestiça, com elevada quantidade de negros; estes, no entanto, aparecem nas estatísticas populacionais como minoria absoluta, diante da maioria branca e parda que os últimos censos têm revelado (CARVALHO, PEREIRA, 2009, p. 122-123).

Ainda segundo esses autores, a disparidade de salário entre negros e bancos e entre o homem negro e a mulher branca tem suas raízes na formação social do Brasil. Para eles, a mesma elite que escravizou, após a abolição, usou de subterfúgios – como o do mito da "democracia racial" – para escamotear o drama social e racial em que o negro vivia, e, com isso, se eximiu da reparação para com esta população:

> [...] São muitas as explicações para as origens dessa atitude de discriminação. Para enumerá-las, com certeza seríamos remetidos inclusive à própria história da formação do país e de sua sociedade, como a imposição de valores pela colonização europeia, as disputas territoriais com os indígenas e os séculos de mão de obra negra escravizada. Não é o caso, aqui, de nos desviarmos para as análises desses episódios. [...] De qualquer forma, não poderíamos encerrar nossa abordagem da geografia da população brasileira sem fazer referência a aspectos que evidenciam uma geografia que é também de injustiças e discriminações. Omitindo tais aspectos, contribuímos para alimentar mitos comuns e muito difundidos para caracterizar a população brasileira, como o de "democracia racial", uma situação em que prevaleceria uma condição de igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente da cor da pele ou da origem etnicorracial de cada um (CARVALHO, PEREIRA, 2009, p. 122-123).

Infelizmente, no Brasil, não foi esse o caminho tomado. Na verdade, o caminho bifurcou-se em desigualdade e invisibilidade, para o negro, e em privilégio e poder, para o branco. Graças às estruturas social e econômica, historicamente construídas, o presente do negro, comparado com o do branco, continua como era no passado: desigual. Isto porque

> Durante quase meio século, permaneceu soberana e intocável uma ideologia racial que colidia com as bases ecológicas, econômicas, psicológicas, sociais, culturais, jurídicas e políticas de uma sociedade multirracial, de estrutura secularizada, aberta e em diferenciação tumultuosa! [...] Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da "população de cor", fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de justiça social. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o "homem de cor" aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna (FERNANDES, 2008, p. 363-309).

Contra essa mentalidade, cabe ao Estado brasileiro desafiar o poder econômico, por meio de políticas efetivas para combater tais desigualdades, bem como criar mecanismos de combate ao racismo, de modo que faça com que o negro salte a

linha da pobreza. Como afirmou Fernandes (2008): fazer acontecer a sua ascensão vertical. Para isso, acreditamos ser necessário desafiar também a barreira de raça e de classe, o que exigiria uma política de reconhecimento que resgatasse a sua história e a sua autoestima social. Por outro lado, acreditamos ser necessário fazer a redistribuição de renda, com políticas de ação afirmativa voltadas para a educação e para os jovens negros que aspiram ao mercado de trabalho e que vivem em estado de vulnerabilidade, muitos ainda fora da escola. Não é possível reverter o quadro sem fazer esse enfrentamento tão necessário, uma vez que o poder continua com a elite branca do país.

Reconhecimento e identidade

Para se afirmar contra os estereótipos raciais, autorreconhecer-se é necessário. Quem se autorreconhece requer uma identidade. Quem se autorreconhece sabe declarar a sua identidade étnico-racial com desembaraço. Para esta pessoa, sua identidade é motivo de orgulho e de afirmação. Precisa-se da identidade para se assumir e se afirmar diante do outro. Quem precisa de identidade, precisa de referência, e, como tal, esta se busca no outro. Nessa trama do autorreconhecimento, dois tipos de identidade se revezam: a identidade social e a identidade natural, essencialista. A identidade social é dinâmica e instável, é uma construção social que opera no jogo da igualdade e da diferença nas relações sociais. Por outro lado, a identidade pode operar segundo o padrão homem/natureza, em que é determinada pelos parâmetros naturais: fixa, estável, hierárquica e binária – como preto e branco, superior e inferior –, evocada pela essência do ser (SILVA, 2009).

Nessa perspectiva naturalista, a visão determinista defendida por Delgado de Carvalho apresentava uma identidade homem/natureza em que a identidade social estava subjugada às

forças físicas da identidade natural, essencialista, sujeita às suas variáveis (tal como o clima), cujo poder influenciava o homem e provocava até mesmo mudanças nos padrões sociais.

Os autores contemporâneos apresentados neste artigo fazem um contraponto a essa perspectiva geográfica determinista. Para eles, subentende-se que a autodeclaração é um marcador importante na definição da identidade social e na contagem do levantamento censitário da população, que vai requerer de cada indivíduo autodeclarante que ele se assuma ao grupo de pertença segundo a sua consciência:

> No recenseamento, ao classificar os grupos por raça e cor, corre-se o risco de não quantificar corretamente a porcentagem de cada grupo diante da população total. As pessoas podem assumir sua identidade de acordo com as suas posições políticas, condições socioeconômicas ou consciência étnica. Muitas vezes, indivíduos optam por negar a sua verdadeira origem para se proteger de discriminação racial ou econômica. Há, por exemplo, um número considerável de orientais, negros, pardos e índios que não se assume como tal. Portanto, na realidade, não é a cor da pele que acaba definindo o grupo a que uma pessoa pertence, mas sim a consciência e a posição que ela assume diante da sociedade (BIGOTO et al., 2009, p. 91-92).

De fato, a consciência é o lugar primeiro que norteia e leva a pessoa a assumir a sua identidade. Porém, a cor da pele é também um marcador de sua identidade. A consciência é a posição que a pessoa assume sobre o que ela é, ou seja, sobre aquilo que vem de sua formação psicossocial, de como ela aprendeu a se olhar interior e exteriormente. Nesse sentido, as características físicas são marcadores que permitem à pessoa se identificar na proporção em que ela se vê refletida no outro, com aquilo que o seu interior diz sobre ela mesma. O seu interior refletiria a sua autoconfiança, o seu autorrespeito e a sua autoestima (HONNETH, 2007).

A cor da pele como representação social ultrapassa as propriedades biológicas do homem. Como um marcador racial, ela agrega representações, linguagens e sentidos diversos pelos quais, se não houver uma identidade positiva construída, a pessoa se vê refletida nos estereótipos negativos e desenvolve um potencial

para se vitimar na estereotipia dominante que a cerca. Nesse caso, o corpo se torna "um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade" (WOODWARD, 2009, p. 15), e essa, como tal, é dinâmica e complexa, o que nos possibilita mudar (e sempre).

Segundo esta autora,

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2009, p. 15).

Nós nos assumimos como pessoa, portanto, de acordo com aquilo que refletimos no outro. Ou seja, se fomos educados num sistema carregado de estereótipos, em cujas representações a pele (preta) foi vista de forma distorcida, significada de forma negativa, associada à "sujeira", à "cor do carvão", ao "feio" etc., decerto poderemos levar adiante tais estereótipos, se não houver a construção de uma identidade positiva para o negro. Porque a significação tem poder. Porque a significação é linguagem. A palavra pele é um signo linguístico, é a junção do significante e do significado. Como significado, são muitos os conceitos que lhe dão sentidos. O significado de "pele preta", no campo das ciências políticas e sociais, não tem o mesmo sentido que tem no campo da biologia. A conotação se dá de acordo com as ideologias e o posicionamento político dos grupos e indivíduos, no seu campo, e para cada ciência.

Somos aquilo que construímos sobre nós mesmos. Por meio da linguagem, socializamos com aquilo que nos faz existir como gente. A consciência política e cultural – ou seja, a forma com que significamos e damos sentido às coisas do espaço –, é resultado de como nós nos construímos e nos representamos para o outro. Vale dizer, esta construção não é fixa, ela é dinâmica. Só é fixa a mudança. Portanto, identidade é mutável, e a cultura é determinante sobre ela.

Nesta seção, abordaram-se a desigualdade social e a discriminação racial, um drama que atinge, ainda hoje, a população negra no Brasil. Os recortes apresentados dos livros didáticos constatam que esta população ainda continua a ser a que menos tem acesso à saúde, à habitação e à educação, e, quando o tem, é de forma bastante precária (DANELLI, 2007). No tocante ao padrão social, pardos e negros, comparados aos brancos, têm renda menor e, ainda assim, sofrem o agravo da discriminação racial institucionalizada – uma herança, um ranço do passado (BIGOTO et alli, 2009).

A falta de renda e a discriminação racial a alguém são o seu não reconhecimento ou o seu reconhecimento negativo. Contra isso, teríamos de assumir, de fato, políticas sociais de ação afirmativa que viabilizassem a redistribuição de renda e o reconhecimento da cultura da pessoa. Se tal não ocorrer, fica abalada a sua autoestima. Todavia, como tratar a desigualdade quando raça e renda ainda persistem como hiatos entre negros e brancos, nas relações espaciais da sociedade brasileira? Esta é uma questão posta para o combate ao racismo e para a educação das relações étnico-raciais.

Conclusão

Com a homologação da Lei 10639/03 e com as normativas curriculares criadas para esta legislação, as obras didáticas submetidas aos editais do PNLD têm sido avaliadas e, como exigência, se apresentarem qualquer tipo de discriminação ou estereótipos, são eliminadas do processo de seleção.

Todavia, fomos educados para tratar a desigualdade com política de igualdade. Quando esta não resolve a desigualdade dos desiguais, precisamos usar a diferença para tratar a desigualdade. Este é um desafio que tem sido posto por meio de políticas de ação afirmativa para o campo do ensino de geografia. No que diz respeito à educação básica, a implementação da Lei 10.639/03

trouxe, como proposta, resgatar a cultura afro-brasileira e também combater o racismo, que ainda insiste em manchar o tecido multicultural da identidade nacional com a desigualdade e com o reconhecimento negativo desta população.

Pedagogicamente, sumariando os recortes textuais apresentados ao longo deste artigo, tanto os clássicos quanto os contemporâneos, não caberia fazer um juízo de valor acerca da perspectiva tradicional determinista ou da perspectiva crítica da geografia. Importante é compreender como estas perspectivas estão subsidiadas por categorias (como identidade, diferença e igualdade) que permitem operar sob rasura ou não, promovendo o reconhecimento negativo ou positivo do outro, fazendo a permanência do racismo estrutural ou combatendo-o na sua raiz.

O valor da reflexão que aqui se põe está em se buscar a orientação adequada acerca da cultura afro-brasileira e, ao mesmo tempo, fazer os apontamentos de raça, racismo e renda, para o ensino e para o público específico discente da educação básica. Isto requer o desenvolvimento de ferramentas sociais, linguagens e posturas que vão ao encontro do que aponta a Lei 10.639/03 e os seus dispositivos legais.

Atualmente, a disparidade entre negros e brancos ainda persiste no quadro social brasileiro. Na verdade, a trajetória do negro conta com uma agravante histórica: no passado, foi-lhe negada a igualdade de oportunidades, e isto se arrasta até a atualidade, fazendo-nos acreditar ser esta a causa de ele não ter conquistado a sua plena paridade de *status* com o branco. Defendemos a ideia de que "raça" e renda são indicadores que permitem cartografar a realidade social de uma sociedade, assim como revelar os seus avanços e contradições. Um conceito não excluiria o outro: renda serviria para mostrar a distribuição e o acesso ao *status quo* e "raça" para mostrar a estrutura hierárquica em que se construíram historicamente os estratos sociais.

Para um ensino de geografia que promova a educação das relações étnico-raciais e que combata as desigualdades sociais e o

racismo, é urgente trazer para o centro da produção do conhecimento, nos diversos níveis de ensino, o resgate do conceito de raça, visto que ele é um conceito que continua operando sob rasura (HALL, 2006).

Note-se: foram citados, neste artigo, a ação duradoura e o efeito que os postulados da geografia determinista ainda são capazes de operar no imaginário social de um povo. O fato de o antigo paradigma ter caído em desuso ou não estar mais presente nos livros didáticos como conteúdo de ensino não significa que a geração futura não opere com suas crenças. Se assim não fosse, não existiria, nas relações que se permeiam, a herança do racismo, de estereótipos e preconceito atuantes, como as injúrias raciais nos diferentes espaços (na internet, na escola, na rua, nos esportes etc.).

Tratar as relações étnico-raciais no ensino de geografia, principalmente no que diz respeito ao uso do livro didático, não requer mais acréscimo de conteúdos ao currículo. Pelo contrário, o que está posto e prescrito é satisfatório, devido ao grau de importância dos temas existentes para a área. Evoca-se, sim, colocar em suspeição os conceitos e temas e reavaliar, à luz das diretrizes curriculares, bem como dos seus dispositivos legais (Lei 10.639/03), em que medida tais conteúdos contribuem ou não para a promoção da igualdade étnico-racial e do reconhecimento positivo do outro.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. C. *Caminhos e descaminhos da geografia*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

AZEVEDO, A de. *Geografia geral: geografia dos continentes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

_____. *Leituras geográficas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Geografia humana do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Terra brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. *Geografia do Brasil: bases físicas, vida humana e vida econômica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1976.

BRASIL. Censo IBGE, 2010. Religiosidade. http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/index.html?cancelload=true. Acessado em 18/10/2012.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNDL 2010. www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202010. Acessado em 14/01/2011.

_____. Estatuto da Igualdade Racial. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília, 2010.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República, Casa Civil. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acessado: 17/02/2010.

_____. Parecer 3/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, junho de 2005.

BIGOTTO, J. F. et al. *Geografia, sociedade e cotidiano: espaço brasileiro*, 7º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

BOLIGIAN, L. et al. *Geografia, espaço e vivência: a organização do espaço brasileiro*, 7º ano. São Paulo: Atual, 2009.

BRABANT, J, M. "Crise da geografia, crise da escola." In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

CARVALHO, D. *Geografia humana, política e econômica*. Rio de Janeiro: São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

_____. *África: geografia social, econômica e política*. Rio de Janeiro: Edição da Divisão Cultural, 1963.

_____. *Súmulas de geografia colegial para a primeira série*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

_____; CASTRO, T de. *Geografia humana, política e econômica*. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia, 1967.

CARVALHO, M. B.; PEREIRA, D. A. C. *Geografia do mundo: Brasil*, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

DANELLI, S. C. de S. *Projeto Araribá: Geografia*. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

DIWAN, P. *Raça pura: uma história de eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNANDES, C. O. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, A. "Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade." In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (orgs.). *Teoria crítica no século XXI.* São Paulo: Annablume, 2007.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo, Campinas: Papirus, 1988.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPE, 1986.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp. 227-278. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf

SENE, E. de; MOREIRA, J. C. *Geografia: ontem e hoje* – 7º ano. São Paulo, Scipione, 2009.

SCHAFFER, N. O. "O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto." In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual." In: SILVA, T. T da (org). *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VESSENTINI, J. W. "Geografia crítica e ensino." In: OLIVEIRA, A. U. de (org). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

_____. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

_____; VLACH, V. *Geografia crítica: o espaço brasileiro* – 7º ano. São Paulo: Ática, 2009.

VLACH, V. R. F. "Ideologia do nacionalismo patriótico." In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: CONSIDERATIONS ON LANGUAGE AND CULTURE IN THE ETHNO-EDUCATIONAL TERRITORIES

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXIONES SOBRE LENGUA Y CULTURA EN LOS TERRITORIOS ETNOEDUCACIONALES

IVANA PEREIRA IVO
Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda do Programa de Linguística, nesta mesma universidade, e professora substituta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI (Caetité/BA). E-mail: ivo.ivana@gmail.com

CÍNTIA DOS SANTOS PEREIRA DA SILVA
Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Geografia, nesta mesma universidade. Seção local: AGB Campinas. Coordenadora do Grupo de Trabalho Indígena. E-mail: cintiasps@yahoo.com.br

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Segundo estimativa apresentada por Rodrigues (1993), no atual território brasileiro, eram faladas 1.175 línguas indígenas, quando os europeus nele chegaram. Por razões diversas, atualmente, este número foi reduzido para algo em torno de 170 línguas (D'Angelis, 2014). A partir deste quadro de grande perda linguística historicamente instaurado, o presente trabalho pretende discutir o papel da educação escolar indígena, em funcionamento em algumas comunidades nativas, na valorização e no fortalecimento dessas línguas. Considerando a instalação de escolas como a inserção de um elemento estrangeiro nos denominados territórios etnoeducacionais, propomos analisar se as escolas indígenas atendem, de fato, às demandas dessas nações pelo fortalecimento de suas línguas e culturas, discutindo temáticas como língua, cultura e territorialidade.
Palavras-chaves: território etnoeducacional, educação indígena, educação escolar indígena, língua nativa, saberes tradicionais.
Abstract: According to Rodrigues (1993), in the Brazilian territory 1,175 indigenous languages were spoken when the Europeans arrived here. This number is currently reduced, for different reasons, to around 170 languages (D'Angelis, 2014). From this reality historically installed of a great linguistic loss, this paper aims to discuss the role of the indigenous school education, operating in some indigenous communities for the enhancement and strengthening of these languages. Considering the installation of schools as an insertion of a foreign element in the so-called ethno-educational territories, we propose to examine whether indigenous schools respond, in fact, to the demands of these nations by strengthening their languages and cultures, discussing issues such as language, culture and territoriality.
Keywords: ethno-educational territory, indigenous education, indigenous school education, native language, traditional knowledge.
Resúmen: Según las estimaciones de Rodrigues (1993), en el territorio brasileño hubo 1.175 lenguas indígenas cuando los europeos llegaron allí, un número que se ha reducido, en la actualidad, por razones varias, alrededor de 170 idiomas (D'Angelis, 2014). En este marco históricamente establecido de gran pérdida lingüística, el presente trabajo tiene como objetivo discutir el papel de la educación escolar indígena, instaurada en algunas comunidades indígenas, en la mejora y el fortalecimiento de aquellos idiomas. Teniendo en cuenta la instalación de escuelas como la inserción de un elemento extraño en los llamados territorios etnoeducacionales, nos proponemos examinar si las escuelas indígenas de hecho sirven a las demandas de esos pueblos, mediante el fortalecimiento de sus lenguas y culturas, haciendo discusiones de temas tales como las lenguas, la cultura y la territorialidad.
Palabras clave: territorio etnoeducacional, educación indígena, educación escolar indígena, lengua nativa, conocimiento tradicional.

Introdução

De um grande número de línguas indígenas faladas no Brasil, quando da chegada dos europeus a esta terra (segundo estimativa de Rodrigues (1993), eram 1.175 línguas), atualmente, apenas cerca de 170 línguas permanecem sendo faladas (D'ANGELIS, 2014, p. 93). Diversos fatores contribuíram para que esta realidade se instaurasse. Nações inteiras desapareceram enfrentando guerras, fome, doenças e escravidão, e, após séculos de história, vários povos sobreviventes, então aldeados, passaram a viver em situação de intenso contato linguístico e cultural. A proximidade geográfica – não apenas com outras nações, mas também, de modo acentuado, com a sociedade brasileira – favoreceu, em alguns casos, um alto grau de bilinguismo em boa parte das sociedades indígenas. Em situações mais extremas, houve uma completa substituição da língua materna pela nacional, tornando-se a língua portuguesa, para muitos grupos, a primeira língua. Este processo foi intensificado também pelo avanço das cidades e pelas políticas públicas, que reforçaram (e reforçam) o contato das sociedades indígenas com diversos setores da sociedade brasileira (D'ANGELIS, 2005, p. 13), o que contribui fortemente para o uso predominante da língua nacional.

A partir desse quadro de grande perda linguística instaurado, o presente artigo pretende discutir o papel da educação escolar indígena implementada em algumas comunidades nativas, considerando de que forma ela contribui para a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas. Assumindo a instalação de escolas nas reservas indígenas como a inserção de um elemento estrangeiro nos denominados territórios etnoeducacionais, desenvolvemos uma análise sobre estas escolas no atendimento às demandas dos povos indígenas pelo fortalecimento de suas línguas e culturas, discutindo temáticas como língua, cultura e territorialidade.

Do passado ao presente, línguas indígenas que se perdem

Nas reflexões sobre a perda linguística, assim como nas questões envolvendo o fortalecimento cultural dos povos indígenas, é comum relacionar-se a solução destes problemas à escola indígena. A nosso ver, a depender da proposta adotada, isto pode contribuir ainda mais para privilegiar a língua nacional em detrimento da nativa, sem falar das questões culturais, que, em alguns casos, nem são consideradas.

Desde o início da história do Brasil, houve ações voltadas à educação escolar indígena. D'Angelis (2012), ao elaborar uma proposta de periodização para a história da educação escolar indígena no Brasil, distinguiu e nomeou três períodos: Escola de Catequese (meados do século XVI a meados do século XVIII), Escolas de "Primeiras Letras" e Projeto Civilizador (meados do século XVIII a meados do século XIX) e Ensino Bilíngue (da década de 1970 até o século XXI).

Entre 1549 e 1759, conduzidas pelos padres jesuítas, foram organizadas escolas que tinham por objetivo a conversão dos nativos ao cristianismo. Nestas escolas, as atividades envolvendo a leitura e a escrita voltaram-se a este fim. Foram produzidos valiosos materiais sobre algumas línguas indígenas. Sobre a língua mais falada na costa brasileira, que recebeu dos jesuítas a designação de "língua brasílica" ou "língua do Brasil", por exemplo, há materiais como: *Arte de Grammatica da Lingoa mais vsada na costa do Brasil*, do padre Anchieta (1595); *Catecismo na lengoa brasílica*, do padre Antonio d'Araujo (1618); *Arte da grammatica da lingua brasilica*, do padre Luis Figueira (1621); *Vocabulário na lingua brasilica*, manuscrito anônimo datado de 1622 (publicado por Ayrosa, em 1938); *Catecismo brasílico da doutrina christã*, do padre Antonio de Araújo, emendado, na segunda impressão, por Bertholameu de Leam (1685).

Outras línguas indígenas foram descritas, como a língua guarani, também do tronco tupi, estudada pelo jesuíta Antonio Ruiz de Montoya, no século XVII.

> Em forma de obra impressa, porém, tanto seu *Tesoro de la lengua Guarani*, como sua *Arte y Bocabvlario de la lengua Guarani*, foram editados na Espanha, respectivamente, em 1639 e 1640. Também ali, em 1640, publicou-se seu *Catecismo de la lengua Guarani*. Sua obra teve uma segunda edição, feita nas próprias missões jesuíticas, enriquecida por contribuições do Padre Restivo, em 1721 (D'ANGELIS, 2012, p. 29).

Considerando os materiais utilizados para a alfabetização propriamente, Castelo-Branco (1972, p. 293 apud FERREIRA NETTO, 2012, p. 35), em sua análise das cartilhas quinhentistas, explicitou o caráter catequético destas:

> São na sua totalidade constituídas por duas partes distintas: uma primeira parte composta por breves páginas destinadas ao ensino do alfabeto e da soletração e, depois, uma segunda parte, sempre muito maior, contendo diversos textos destinados à prática da leitura. Ora, esses textos são quase todos eles de índole religiosa, constituindo um verdadeiro catecismo. A criança, ao mesmo tempo que aprendia a ler, aprendia a doutrina católica.

A utilização das línguas indígenas justificava-se, pois, como meio para a promoção da catequese.

> O objetivo central dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade lingüística só valia como meio. [...] Era preciso conhecer a língua para por meio dela entrar em contato com o indígena e promover a catequese religiosa (CÂMARA JR., 1977, p. 101).

Em 1755, foi elaborado o *Diretório dos Índios* (ou Diretório Pombalino), [1] pelo Marquês de Pombal, então ministro do rei de Portugal, D. José I, e estendido ao Estado do Brasil por meio do

[1] Os fragmentos do diretório citados neste trabalho foram retirados de um texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloísa de Almeida, Ed. UnB, 1997.

Alvará de Confirmação, em agosto de 1759 (cf. D'ANGELIS, 2012, p. 20). O sexto parágrafo deste diretório explicitava a instrução para o uso absoluto da língua portuguesa, não consentindo que meninos e meninas pertencentes às escolas e que índios capazes de instrução usassem as línguas nativas ou a chamada "língua geral".

> § 6º – Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores *estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa*, na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado [grifo nosso].

No século XX, no Brasil, foi iniciado um processo de ensino bilíngue, conduzido por missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL), em consonância com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).[2] Os chamados programas bilíngues tinham como objetivo a transição para a língua nacional,

[2] O SIL passou a atuar no Brasil no final dos anos 1950, por meio de convênio com o Museu Nacional e com a anuência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

> [...] em que o uso da língua indígena é visto como quase um "mal necessário", mas que se deve abreviar o máximo possível. Trata-se de usar a língua indígena apenas como passagem, ponte ou escada para se chegar, o quanto antes, ao emprego exclusivo da língua majoritária (D'ANGELIS, 2012, p. 33).

Nesses períodos, portanto, as línguas indígenas do Brasil não receberam ações voltadas à sua valorização e fortalecimento. Outrossim, na atual legislação, a atenção dada às línguas nativas faladas neste país lida com um índice já altíssimo de perda linguística.

Educação escolar indígena: uma questão de autonomia?

As primeiras diretrizes nacionais para a educação escolar indígena foram elaboradas e divulgadas pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1993, e publicadas, em 1994, com o título "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", na revista *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC, n. 63, p. 175-187).

Como política de ação e desenvolvimento de programas para os povos indígenas, o Decreto nº 6.861, de 2009, apresentou como uma de suas metas o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que possibilitassem a articulação entre a organização do tempo e a distribuição das atividades didáticas no ambiente escolar. Estas atividades deveriam ser planejadas de acordo com as especificidades de cada comunidade, incluindo os conteúdos culturais que correspondiam às particularidades de cada grupo/etnia.

O Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96) prevê a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, tendo entre seus objetivos a valorização de suas línguas e ciências:

> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a *valorização de suas línguas e ciências*; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias [grifo nosso].

E, no Artigo 79 da referida lei, tem-se a proposta de fortalecimento das línguas indígenas, bem como a previsão do uso de materiais didáticos específicos e diferenciados:

> A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º – *Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas*. § 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – *elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado* [grifos nossos].

A partir das nossas experiências de convívio em algumas aldeias, e especificamente em aldeias guarani, o que verificamos foi uma constante demanda pela elaboração de materiais didáticos na língua nativa. Não nos referimos aqui à produção de cartilhas que pouco inspiram a leitura – como se a língua indígena não fosse apta para isto – e nem a materiais que apenas reforçam a ideia de que a língua portuguesa é a língua em que se pode escrever e ler profundamente. Como valorizar, então, de fato, as línguas e as ciências nativas se os materiais didáticos, quando chegam às aldeias, são elaborados em língua portuguesa e pensados

cognitivamente a partir do modo de aprender e ensinar dos brasileiros?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, publicadas no *Diário Oficial da União*, em 15/6/2012, têm como principal objetivo promover a expansão do entendimento entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Sua proposta é contribuir para a justiça social e a defesa dos direitos desses povos por meio da educação escolar indígena. Esta orientação, teoricamente, focaliza a construção de projetos escolares que atendam às particularidades de cada grupo, estimulando o acesso aos conhecimentos universais, ao mesmo tempo em que incentiva o conhecimento tradicional. Com isso, propõe valorizar os saberes tradicionais e suas línguas maternas, respeitando a pluralidade étnica e a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Compreendemos que a participação de educadores indígenas na construção de projetos escolares para as aldeias é fundamental para que haja ajustes entre a proposta educacional da Comissão Nacional de Educação (CNE) e as demandas etnoculturais de cada grupo indígena. Desta comissão fazem parte a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e os Grupos de Trabalho Multidisciplinares, que, por meio de documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), orientam as secretarias estaduais e municipais de cada estado sobre como devem elaborar as políticas públicas pedagógicas dentro das aldeias.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 garantem aos povos indígenas a elaboração de materiais próprios, de acordo com sua cultura, conhecimento e formas particulares de ensino, "como, por exemplo, um calendário próprio que lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas" (Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas, p. 12). Diante dessas diretrizes é que professores indígenas tendem a solicitar currículos escolares que estejam mais próximos à sua realidade, respeitando a sua cultura e o seu conhecimento tradicional.

A realidade escolar brasileira está diretamente relacionada aos paradigmas que orientam os currículos escolares no Brasil. Estes possuem características marcadamente hegemônicas, isto é, são programas em que predominam condutas conservadoras e integracionistas. Sua convicção ideológica é a de que a escola seria um trampolim social, capaz de diminuir o abismo que separa oprimidos e excluídos das classes com alta concentração de renda.

Para os grupos indígenas, essa integração, quando não respeita seus conhecimentos tradicionais, pode se transformar em um *novo processo colonizatório*. D'Angelis (2012) nos alertou para o fato de que não se pode ir ao extremo de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo, o que seria uma possível usurpação de espaços próprios da educação indígena, que já funcionam, a despeito da escola.

> O ponto que defendo, portanto, é que o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena (D'ANGELIS, 2012, p. 69).

Assim, faz-se necessária uma reflexão profunda sobre questões de autonomia e de elaboração de currículos paras as escolas indígenas, temáticas não aprofundadas neste artigo. Para tais reflexões, ver D'Angelis (2012) e Nobre (2009).

Saberes tradicionais: educação escolar indígena não é sinônimo de educação indígena

É necessário distinguirmos *educação indígena* de *educação escolar indígena*. A educação indígena existe a despeito

da instalação de escolas nas aldeias. Ela tem como função social valorizar e manter os conhecimentos tradicionais, transmitidos – geralmente, de forma oral – como processo permanente e cíclico. A transmissão desses conhecimentos integra o conhecimento em sua plenitude, capacitando cada indivíduo para a produção dos próprios meios de sobrevivência, como o domínio das técnicas, dos ciclos de coleta, colheita, caça e pesca, além dos ritos que regulam as atividades produtivas e as relações sociais. A educação indígena pode ser vista como forma de "socialização integrante" (MELIÀ, 1979, p. 10), ou seja, como a construção e a perpetuação dos conhecimentos, da memória e das habilidades sociais.

A educação indígena é uma construção cotidiana, representativa e permeada por conhecimentos tradicionais, cuja transmissão constitui um fator de comprometimento coletivo. Os anciãos Guarani, por exemplo, desempenham papel central na irradiação desse legado. São responsáveis por aconselhar e orientar os outros membros da comunidade a respeito dos mais diversos assuntos, já que representam a memória do seu povo. A transmissão do conhecimento e das tradições assegura o *modo de ser* desse povo e *o modo de ver* o mundo e *de se relacionar* com ele. Trata-se, assim, de uma relação mítica, de ancestralidade e de perpetuação da sua cosmovisão e cultura, tanto no presente quanto no futuro.

Os conhecimentos tradicionais são, portanto, sistemas complexos de entendimento do mundo, transmitidos de geração em geração, obedecendo a uma lógica interna de distribuição de papéis. A erudição e o pensamento indígena estão diretamente relacionados às regras de organização interna e à estrutura política, fatores variáveis em cada grupo.

A transmissão da cultura varia, pois, conforme cada grupo, segundo o conhecimento tradicional e a forma como é transmitido. Nesse sentido, é possível observar a função social da transmissão da sabedoria local e das práticas de dominação xamânica, do papel dos anciãos e dos "mais velhos". O ensino

gradual, portanto, valoriza e preserva os saberes, o modo de ser e a sabedoria sociocosmológica, uma vez que "os conhecimentos transmitidos afetam todas as esferas da vida social organizada" (MELIÀ, 1979, p. 25).

A transmissão oral dos valores e dos conhecimentos tradicionais, por meio da educação indígena, não é de responsabilidade única e exclusiva dos anciãos. Em algumas aldeias, como a dos Guaranis Mbyá do Rio Silveira, no litoral norte do Estado de São Paulo, há uma diferenciação axiomática entre o ancião e aquele que é denominado como "o mais velho". Aos anciãos é delegada a função de aconselhar sobre decisões políticas e sobre aspectos da organização social da aldeia, indicando deveres e direitos que corroborem para a manutenção da ordem interna. Já aos mais velhos cabe a responsabilidade pela transmissão do conhecimento tradicional, sendo eles detentores de grande prestígio social na aldeia. Contudo, a nomeação do ancião não depende da sua idade cronológica, mas do seu conhecimento em lidar com as situações cotidianas da aldeia.

Quais são, portanto, as categorias presentes em um sistema educacional? Melià (2008, p. 13) explicou que "el examen de un sistema educativo indígena presenta las dificultades propias de un análisis cultural, en donde las diversas teorías antropológicas proponen, cada una, sus propios esquemas y modelos de análisis". Este autor propôs, então, algumas categorias para análise do sistema educativo, como: hábitos motores, atividades rotineiras, capacidade linguística, práticas rituais, domínio da linguagem simbólica e autorrealização pessoal, relacionando-as aos ciclos de vida. Para ele (p. 14 e 15), poderíamos considerar três etapas nesse processo educativo: a *socialização*, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida tribal, a *ritualização*, que integra o indivíduo em uma ordem simbólica e religiosa mais específica, e a *historização*, quando o indivíduo assume inovações que permitirão sua autorrealização e,

algumas vezes, o exercício de funções específicas, únicas e singulares dentro do grupo.

> A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando (MELIÀ, 1979, p. 18).

Schaden (1976, p. 24) chamou a atenção para o fato de que a educação indígena relaciona-se diretamente com os aspectos da vida coletiva de forma multidimensional, o que nos levou a elaborar uma proposta de análise para o processo de educação indígena envolvendo as seguintes áreas:

1) *Organização social*, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida coletiva na aldeia, cujo processo de formação é contínuo e heterogêneo, numa profusão de conhecimentos técnicos, econômicos, sociais, cosmológicos e culturais.[3] As estruturas sociais são regidas por normas de condutas individuais e institucionais dos grupos locais. A edificação do ordenamento coletivo se dá por meio do reconhecimento das relações de parentesco e de reciprocidade.

2) *Cosmovisão*, que é a forma de ver e compreender o mundo, e que insere o indivíduo em uma ordem simbólica e religiosa intrínseca. Trata-se da relação entre os seres humanos e os celestiais, visão própria da noção de pessoa (cambiante de um povo para outro) e da criação do universo, bem como dos seres espirituais.

3) *Etno-história*, que elucida como diferentes povos compreendem a temporalidade que rege suas vidas, as estruturas e os processos dos novos movimentos sociais, como

[3] Para Cunha (2009, p. 252), "traços culturais poderão variar no tempo e no espaço, como de fato variam, sem que isso afete a identidade do grupo." Esta premissa corrobora nossa argumentação de que a cultura é, sobretudo, dinâmica e constantemente reelaborada.

resultado de mudanças dentro da própria cultura. Envolve a tradição oral para a transmissão do conhecimento e da manutenção da história do povo, e como ela define o pertencimento do indivíduo ao grupo, fazendo-o reconhecer o seu direito à identidade e à autodeterminação.

4) *Território*, que estabelece as terras tradicionalmente ocupadas e a noção de pertencimento com relação ao espaço e ao território. O nexo territorial está além dos limites físicos da aldeia, relacionando-se diretamente com a noção de mundo, o que permite a perpetuação do modo de ser dos povos indígenas.

Melià (1979, p. 14) propôs que, ao se investigar o sistema de educação indígena, deva-se partir da premissa de que seu caráter complexo é reflexo de um intricado sistema sociocultural próprio, que compreende os aspectos fundamentais de cada grupo, como língua, crenças, costumes, percepção espacial e temporal. Tentar dividir, por exemplo, a análise da educação indígena, tendo como modelo a educação seriada não indígena, é um erro de método e de variáveis analíticas. A premissa da qual compartilhamos é a de que "o exame de um sistema educativo indígena apresenta as dificuldades próprias de uma análise cultural, onde as diversas teorias antropológicas propõem cada uma seus próprios esquemas e modelos de análise" (MELIÀ, 1979, p. 13).

A legislação propõe a participação dos professores indígenas e da comunidade na elaboração dos projetos político-pedagógicos nas escolas indígenas, como podemos observar no Artigo 14 da Resolução CNE/CEB 5/2012:

> § 5º – Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, "os mais velhos", pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da

> sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.[4]

Parece-nos, entretanto, que as escolas indígenas tendem a importar o modelo educacional brasileiro, com todas as suas mazelas, inserindo, no seio das suas comunidades, uma forma de instrução estrangeira, completamente desconhecida pela sociedade receptora. É preciso pensar em questões específicas de formas de ensino, sem falar sobre o que deve ser ensinado numa escola indígena. Há consenso em se pensar na necessidade de uma escola indígena que contribua para o fortalecimento da língua e da cultura, mas como isto pode ser feito de modo prático, quando a mesma grade curricular da sociedade brasileira é adotada nas sociedades indígenas?

Assim, enquanto a educação indígena diz respeito aos sistemas educacionais já existentes nas sociedades indígenas, a educação escolar indígena tem a ver com um sistema ocidental institucionalizado e instalado nos territórios indígenas.

> Uma escola – isto é, um projeto educacional – controlada por instituições ou organizações que, de uma forma ou outra, vinculam-se ao Estado brasileiro, não passará de um estágio de afirmação de um etnicismo facilmente manipulável por interesses políticos que raramente coincidirão com os reais interesses das populações indígenas (D'ANGELIS, 2012, p. 59).

Há inúmeras críticas às propostas do governo para uma educação escolar indígena que nega a diferença e impõe um ensino predominante em língua portuguesa. Faz-se, portanto, urgente a ocupação de espaços de representação política nas decisões e a elaboração de planos educacionais para as escolas que, uma vez instaladas nas aldeias, atendam às demandas de cada grupo, respeitando os vários aspectos da sua cultura e da sabedoria de transmissão do conhecimento tradicional. Para as aldeias que ainda não têm escolas instaladas, que essa iniciativa parta das

[4] *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

comunidades locais, conforme previsto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, parágrafo único: "A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação".[5]

Os territórios etnoeducacionais (TEEs) – breve discussão sobre o Decreto nº 6.861

Assumimos, neste trabalho, as concepções de Gottmann (1975) e de Raffestin (1993), em que o primeiro autor citado concebia o território como uma porção do espaço geográfico, ou seja, espaço concreto e acessível às ações humanas, e o segundo como "referência implícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço" (p. 153).

Para os povos indígenas, território é condição de existência. É onde as relações se estabelecem, seja no nível parental ou cosmológico ou nas relações com o nicho ecológico. Território é o lugar da habitação dos homens e, ao mesmo tempo, dos animais, das plantas, dos rios, dos astros celestes, dos espíritos etc. Ele compreende não só as materialidades e os elementos da natureza, mas pressupõe uma relação mítica, as condições de vida, ou seja, a base que permite perpetuar o modo de ser, sendo fundamental para a existência e resistência dos povos:

> [...] o território é o *habitat* onde viveram e vivem os antepassados. O território está ligado às suas manifestações culturais e às tradições, às relações familiares e sociais. Por conta disso, muitos povos indígenas brasileiros, como os Yanomami, os Baniwa, os Ticuna e os Guarani, mesmo suportando a separação limítrofe dos territórios nacionais distintos, vivem a coesão étnica histórica e compartilham a mesma língua, os mesmos costumes, as mesmas tradições e um projeto sociocultural e político comum (LUCIANO, 2006, p. 102).

[5] Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 – Sobre a Educação Escolar Indígena.

O Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, definiu que a organização e a execução desta educação se darão em conformação aos territórios etnoeducacionais (TEEs). No âmbito da sua instrução normativa, determinou-se a participação dos povos indígenas na elaboração das diretrizes educacionais, observando os quesitos da territorialidade, as especificidades e as demandas de cada grupo indígena.

O território etnoeducacional compreende as terras indígenas, inclusive as não contínuas, habitadas por povos indígenas que mantêm entre si redes societárias e que compartilham relações políticas, de parentesco e culturais. Esta determinação se sobrepõe à divisão político-administrativa do país, já que sua prerrogativa é a de priorizar a educação escolar indígena a partir da disposição territorial de cada grupo, mesmo que este exceda os limites das fronteiras internas e das políticas nacionais.[6]

No Artigo 4º, o CNE instituiu a centralidade organizacional das TEEs, a localização e a disposição nos entes federativos, além de definir a importância das línguas indígenas como forma de preservação da realidade sociolinguística de cada povo:

> Art. 4º– Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:[7]
>
> I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

[6] Aqui nos referimos ao Pacto Federativo e à compartimentação do espaço geográfico. Para discussões aprofundadas sobre compartimentação territorial, aspecto que não será discutido neste trabalho, ver Cataia (2001) e Gottmann (1952).

[7] Resolução CNE/CEB 5/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

> II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.

No Artigo 7º, há a fomentação da ruptura com o sistema seriado da educação escolar nacional, possibilitando que haja outra forma de constituição do sistema educacional em cada TEE. Sua aplicabilidade é assegurada no Artigo 27, parágrafo 3º, que dispõe sobre o modelo de gestão de políticas educacionais e das variáveis que devem fazer parte da elaboração do plano de educação:

> Art. 7º – A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

> Artigo 27 § 3º – Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas, pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

Territórios etnoeducacionais, portanto, são áreas definidas com base em consulta aos povos indígenas, cuja proposta permite o reconhecimento da sua identidade étnica e da sua territorialidade ao conferir a possibilidade de uma gestão educacional autônoma de seus processos escolares. O plano de ação[8] para cada território etnoeducacional deverá ser elaborado por uma comissão formada por: um representante da FUNAI, um representante do Ministério da Educação, um representante de cada povo abarcado pelo território etnoeducacional e um representante de cada entidade

[8] Artigo 7º do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

indigenista que já desenvolva trabalho na área da educação com a etnia em questão. Serão também convocados a participar da comissão representantes das secretarias de Educação dos estados e dos municípios que abranjam a área de atuação da TEE.

Após a elaboração do plano, a comissão deverá submetê-lo, obrigatoriamente, à análise das comunidades indígenas. A proposta apresentada deverá conter, como previsto no Artigo 8º, um diagnóstico sobre o território etnoeducacional, especificando cada povo, a proporção entre número de habitantes e estudantes, a definição da sua abrangência territorial, além dos aspectos culturais e linguísticos e das demandas educacionais de cada povo, detalhando o planejamento e a forma de execução do plano, tendo descritas as atividades e funções de cada participante nas etapas da implementação e concretização do plano. Nesse sentido, o Decreto 6.861 reiterou as recomendações da Convenção 169 da OIT, Artigo 27:

> Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Apresentamos, no Quadro 1, a seguir, os territórios etnoeducacionais, o número de povos indígenas que compõem cada um destes e os respectivos estados da federação onde estes territórios estão situados.

Quadro 1 – Territórios Etnoeducacionais (TEEs)[9]

TEEs	Povos Indígenas[10]	Estados da Federação
Rio Negro	23	Amazonas
Alto Solimões	6	Amazonas
A'uwe Uptabi – Xavante	1	Mato Grosso
Baixo Amazonas	10	Amazonas
Cinta Larga	-	Mato Grosso e Rondônia
Cone Sul	2	Mato Grosso do Sul
Ixamná – Maupuera	10	Pará
Juruá/Purus	9	Amazonas
Médio Solimões	14	Amazonas
Médio Xingu	10	Mato Grosso
Povos do Pantanal	6	Mato Grosso do Sul
Pykakwatynhre – Kaiapó	6	Pará e Mato Grosso
Tapajós e Arapiuns	13	Pará
Timbira	8	Maranhão e Tocantins
Tupi Mondé	9	Rondônia
Tupi Tupari	12	Rondônia
Tupi Txapakura	21	Rondônia
Vale do Araguaia	7	Mato Grosso, Tocantins, Goiás e Pará
Vale do Javari	6	Amazonas
Xingu	15	Pará
Yby Yara	15	Bahia
Yjhukatu	5	Rondônia
Yanomami e Y'ekuana	2	Roraima
Potirô	15	Ceará e Piauí
Nambiquara	-	Mato Grosso
Oiapoque	-	Amapá
Caapor	-	Bahia

Fonte: MEC/INEP/ISA/FUNAI/Diário Oficial da União/CTI.

O Quadro 1 nos permite depreender que alguns TEEs encontram-se em mais de um estado da federação, como é o caso

[9] A ausência de alguns dados dos povos indígenas que compõem os TEEs (Cinta Larga, Nambiquara, Oiapoque e Caapor) se justifica pela falta de acesso a essas informações.

[10] O número de povos indígenas pode variar conforme o interesse dos grupos locais. Os dados aqui apresentados foram os que estavam disponibilizados até a presente data, referenciados por sua publicação no *Diário Oficial da União*.

do TEE Vale do Araguaia, que está em quatro estados: Mato Grosso, Tocantins, Goiás e Pará. Esta divisão obedeceu à solicitação dos povos indígenas, cujos territórios não se encerram na divisão política e administrativa dos estados. O agrupamento de várias etnias em um mesmo TEE deveu-se à proximidade sociocultural e linguística, em sua maioria.

Os TEEs, portanto, são compreendidos como forma de regulamentar o regime de colaboração, proposto pela LDB e pela Constituição Federal, entre os municípios, os estados e a União. Houve, entretanto, aspectos não atendidos, como o caso das propostas curriculares para as escolas indígenas. Observe-se o Referencial Curricular Nacional (RCNEI/Indígena) para essas escolas:

> [...] os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. (...) Os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação (RCNEI, 1998, p. 11/12).

Na escola estadual e municipal situada na aldeia Guarani Mbyá no Rio Silveira, por exemplo, onde também residem vários Guarani Nhandeva, o currículo e o material didático utilizados no processo de aprendizagem são os mesmos das escolas do estado de São Paulo e do município de Bertioga,[11] que, distantes da realidade destes indígenas, contrariam, inclusive, a proposta sobre

[11] A Terra Indígena Rio Silveira está situada nos municípios de Bertioga, São Sebastião e Salesópolis (SP).

a educação indígena da Convenção OIT 169. Esta convenção, em seu Artigo 27, corroborou a especificidade com que deve ser tratada a questão educacional indígena:

> Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
>
> A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.
>
> Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim.

Tais argumentos constam da Constituição de 1988, Artigo 210, em cujo parágrafo segundo se estabeleceu que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". O Estatuto dos Povos Indígenas, no Artigo 180 do seu Capítulo V (Da educação escolar indígena), enumerou que a educação escolar indígena terá como princípios:

> I - o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas;
>
> II - a interculturalidade;
>
> III - o multilinguismo;
>
> IV - a organização administrativa em áreas delimitadas como territórios etnoeducacionais;
>
> V - a participação e o controle social das suas atividades pelos povos indígenas;
>
> VI - a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus

> interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto povos etnicamente diferenciados;
>
> VII - o respeito aos processos educativos e de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas.

De acordo com o Censo Escolar Indígena (2012),[12] no Brasil, existem 2.872 escolas indígenas, com 211.097 estudantes e 12.362 professores, dos quais 3.430 possuem licenciatura. Estes dados demonstram que quase 20% da população indígena[13] estão matriculados em escolas indígenas. Contudo, é importante evidenciar que tais dados, se analisados isoladamente, não nos permitem depreender como se estabelece a interação entre a educação escolar indígena e as demandas desses povos sobre os critérios de planejamento e sobre o que, de fato, acontece no cenário nacional em relação à educação escolar indígena.

No Quadro 2, apresentamos a distribuição das escolas indígenas, com o respectivo número de professores e de alunos matriculados por região.

Quadro 2: Professores e alunos das escolas indígenas por região

Brasil		Escolas	Professores	Nº de matriculados
		2.323	8.431	163.693
Região	Norte	1.469	4.368	86.002
	Nordeste	473	1.795	37.907
	Sudeste	49	323	4.773
	Sul	108	614	9.673
	Centro-Oeste	224	1.331	25.338

Fonte: IBGE/MEC/INEP.

Conforme observamos no Quadro 2, há um hiato na contagem do número de escolas indígenas, uma vez que o IBGE adotou uma única metodologia aplicada a duas realidades distintas – o Território Federativo e o Território Etnoeducacional –,

[12] MEC/INEP/FUNASA.

[13] A população indígena é de 896.917, segundo o IBGE (2010).

apresentando o número de escolas por região e não incluindo, porém, os territórios etnoeducacionais. O TEE Vale do Araguaia (ver Quadro 1), por exemplo, está localizado em mais de um estado e em mais de uma região. O TEE, neste caso, inserido em mais de um estado, é administrado por políticas educacionais distintas, seguindo as demandas dos grupos, não das políticas estaduais e municipais. Por isso, parece-nos falacioso apontar os dados sem uma reflexão sobre a real autonomia das escolas indígenas.

Como bem considerou D'Angelis (2012, p. 220), a autonomia autóctone só existiria se, nas escolas indígenas, houvesse, de fato, uma autonomia administrativa, financeira e político-pedagógica. Para este autor, portanto, uma educação escolar indígena pode ser um instrumento de resistência cultural, em que o conhecimento validado não seria apenas aquele construído pelo raciocínio ocidental, e também uma forma de se veicularem os valores culturais e os modos de se pensar e estar no mundo.

> Enfatizo as palavras "valores" e "formas próprias de pensar e estar no mundo", exatamente porque essa é uma proposição que vai na linha contrária à *folclorização* da cultura indígena, aceita e praticada em muitos programas de educação escolar nas áreas indígenas, onde "cultura" vira sinônimo de artesanatos, danças e comidas típicas (D'ANGELIS, 2012, p. 228).

Compreendemos, pois, que, para alcançarem a autonomia desejada nas escolas indígenas, as sociedades autóctones precisam realmente caminhar em direções que fortaleçam e valorizem suas línguas e culturas, como uma verdadeira forma de resistência à estrutura escolar que, em determinadas situações de funcionamento, apenas fortalecem, nos territórios indígenas, os valores culturais e linguísticos da sociedade majoritária.[14]

Considerações finais

[14] Para discussões aprofundadas sobre a elaboração curricular para as escolas indígenas, aspecto decisivo para a autonomia indígena, ver Nobre (2009) e D'Angelis (2012).

Entendemos ser necessária a compreensão de que a educação escolar indígena é um elemento estrangeiro, resultado não apenas do processo colonizador, mas também de um processo de opressão e exclusão que se perpetua, o que faz com que muitas nações indígenas desejem ter uma escola em suas aldeias. Uma vez instaladas essas escolas, propomos, entretanto, que seu funcionamento contribua para um real fortalecimento das línguas e das culturas indígenas, por meio de programas escolares que promovam a leitura e a escrita nas línguas nativas, como estratégias para a valorização e consequente atualização destas línguas. Que sejam instalados programas que deem espaço às línguas indígenas nas escolas, evidenciando sua relevância e prestígio, como concreta forma de resistência ao domínio da língua nacional, conforme propostas de D'Angelis (2005 e 2012):

> A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, umas das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D'ANGELIS, 2005, p. 15).

> Queremos defender que o desenvolvimento de uma tradição escrita nas línguas indígenas é um instrumento poderoso de vitalização e fortalecimento das línguas. E o melhor espaço para realizá-lo, ainda é a própria escola indígena, até aqui responsável por pressões e experiências prejudiciais às línguas autóctones (D'ANGELIS, 2012, p. 187).

Assim, a partir das reflexões apresentadas, propomos a elaboração de materiais de apoio didático concebidos por professores indígenas e que estes se distanciem, ao máximo, dos materiais infantilizados que pouco contribuem para o

desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, assim como a não inserção de técnicas cognitivas da cultura brasileira nos materiais para as escolas indígenas.

Considerando a premissa de que todas as sociedades têm sua própria estrutura de ensino, propomos uma investigação sobre a estrutura educacional dos povos indígenas que contribua, de modo efetivo, não apenas para o processo de formação de professores indígenas, mas também para o funcionamento mais efetivo das escolas indígenas instaladas nas aldeias.

A proposta apresentada pelos TEEs expande a possibilidade de uma educação escolar indígena cujos precedentes se aproximam da educação indígena, sem que haja, para isso, a substituição dos saberes tradicionais por um modelo de aprendizagem ocidentalizado, homogêneo e obtuso. Assim como afirmou D'Angelis (2012, p. 217), "isto revela uma opção da sociedade indígena por uma determinada forma de relacionamento com a sociedade dominante".

O modo indígena de se organizar no espaço terrestre, concreta e simbolicamente, portanto, deve ser visto como um suporte territorial das atividades coletivas, dos saberes tradicionais, da transmissão do conhecimento, além da perpetuação da história e da memória.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rita Heloísa. *O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília: UnB, 1997.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. "Territórios etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil". In: *Pro-Posições*, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, mai./ago., 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 17 ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações, 1988.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 6.861/2009, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 28/5/2009, página 23.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CATAIA, Márcio Antônio. *Território nacional e fronteiras internas. A fragmentação do território brasileiro.* (Tese de doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001.

CONVENÇÃO n° 169 – Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho/OIT – Brasília: OIT, 2011, 1 v.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. "Programas bilíngües, diglossia e língua indígena na escola". In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. 1a. ed. Campinas; Brasília: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB; Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, v., p. 117-121, 2005.

_____. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

_____. "Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam". In: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. (orgs.). *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. 1ª ed. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, p. 93-117, 2014.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização*. 1ª ed. São Paulo: Paulistana, v. 1., 178 p., 2012.

GOTTMANN, J. *La Politique des États et Leur Géographie*. Paris: Armand Colin, 1952.

_____. "The evolution of the concept of territory". In: *Social Science Information*, v. 14, n. 3, p. 29-47, ago. 1975.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ISNARD, Hildebert. *O espaço geográfico*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

LADEIRA, Maria Inês. *Espaço geográfico Guarani-Mbya. Significado, constituição e uso*. São Paulo: Edusp, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, F. D.; SOUSA, L. M.; VIZZOTO, M. M.; BONFIM, T. E. "A vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá". In: *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 415-427, 2015.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MELATTI, Júlio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. *Educación indígena y alfabetização*. Traducción y composición Maria Luisa Otazú. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch: Assunción, Paraguay, 2008.

NOBRE, Domingos. *Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra que?* Campinas: Curt Nimuendaju, 2009.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHADEN, Egon. "Aspectos fundamentais da cultura Guarani". In: São Paulo: Boletim nº 188, Antropologia nº 4, 1954.

_____. *Leituras de etnologia brasileira.* São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. *A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.