ESPAÇO EM REVISTA

ISSN: 1519-7816 v.23 n.1, jan./jun. 2021



O periódico Espaço em Revista é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação em Geografia e da unidade acadêmica instituto de geografia da Universidade Federal de catalão.



REVISTA ELETRÔNICA (ISSN: 1519-7816)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
UNIDADE ACADEMICA ESPECIAL INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Reitora
Roselma Lucchese

Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia, UFCAT
Diretor
João Donizete Lima

Programa de Pós-Graduação em Geografia
Coordenador
Idelvone Mendes Ferreira

Espaço em Revista
Editora Chefe
Ana Paula Novais Pires Koga, UFCAT, Brasil

Editores Assistentes

Juniele Martins Silva, Unipampa, Brasil
Laira Cristina da Silva. UFU, Brasil

Conselho Editorial

Ana Paula Novais Pires Koga, UFCAT, Brasil
Patrícia Francisca Matos, UFCAT, Brasil
Juniele Martins Silva, UFV, Brasil
Laira Cristina da Silva. UFU, Brasil
Thallita Isabela Silva Martins Nazar, UFCAT, Brasil

Equipe Editorial
Bruno Serafim dos Reis, UFU, Brasil

Revisora
Juniele Martins Silva, Unipampa, Brasil

Conselho Científico
Alberto Pereira Lopes, *Universidade Federal do Tocantins*
Adriano R. de La Fuente, *Universidade Federal de Catalão*
Alik Timóteo Sousa, *Universidade Estadual de Goiás*
Ana Paula Novais Pires Koga, *Universidade Federal de Catalão*
André Carlos Silva, *Universidade Federal de Goiás*
Beatriz Ribeiro Soares, *Universidade Federal de Uberlândia*
Beatriz Rodrigues Carrijo, *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*
Carlos de Castro Neves Neto, *Universidade Estadual de São Paulo Presidente Prudente*
Carlos Hiroo Saito, *Universidade de Brasília*
Carlos Roberto Lobada, *Universidade Federal de Uberlândia*
Carmem Lúcia Costa, *Universidade Federal de Catalão*
Cássio Antunes de Oliveira, *Universidade Estadual de São Paulo Presidente Prudente*
Edir de Paiva Bueno, *Universidade Federal de Goiás*
Edna Maria Jucá Couto Amorin, *Universidade Estadual do Ceará*
Estevane de Paula Pontes Mendes, *Universidade Federal de Catalão*
Giancarla Salamoni, *Universidade Federal de Pelotas*
Gilmar Alves de Avelar, *Universidade Federal de Catalão*
Gislene Figueiredo Ortiz Porangaba, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*
Glaúcio José Marafon, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Idelvone Mendes Ferreira, *Universidade Federal de Catalão*
Izabella Peracini Peracini Bento, *Universidade Federal de Goiás*

João Cleps Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia*
João Donizete Lima, *Universidade Federal de Catalão*
Joelma Cristina dos Santos, *Universidade Federal de Uberlândia*
José Henrique Rodrigues Stacciarini, *Universidade Federal de Catalão*
Júlio César Suzuki, *Universidade de São Paulo*
Juniele Martins Silva, *Universidade Federal do Pampa*
Jussara dos Santos Rosendo, *Universidade Federal de Uberlândia*
Lana Souza Cavalcanti, *Universidade Federal de Goiás*
Luciano Zanetti Pessôa Candiotto, *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*
Magda Valeria Silva, *Universidade Federal de Catalão*
Marcelo Cervo Chelotti, *Universidade Federal de Uberlândia*
Marcelo Rodrigues Mendonça, *Universidade Federal de Goiás*
Maria Imaculada Cavalcante, *Universidade Federal de Goiás*
Maria Erlan Inocêncio, *Universidade Estadual de Goiás*
Marise Vicente de Paula, *Universidade Estadual de Goiás*
Mercedes Castillo, Gidest, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*
Odelfa Rosa, *Universidade Federal de Catalão*
Patricia Francisca Matos, *Universidade Federal de Catalão*
Rafael de Ávila Rodrigues, *Universidade Federal de Catalão*
Renato Adriano Martins, *Universidade Estadual de Goiás*
Ronaldo da Silva, *Universidade Federal de Catalão*
Roberto Barboza Castanho, *Universidade Federal de Uberlândia*
Rosângela Aparecida de Medeiros Hespanhol, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*
Thallita Isabela Silva Martins Nazar, *Universidade Federal de Catalão*
Vera Lúcia Salazar Pessôa, *Universidade Federal de Goiás*
Valdivino Borges Lima, *Universidade Federal de Goiás*
Wagner Vinicius Amorim, *Universidade Estadual de São Paulo Presidente Prudente*

ISSN: 1519-7816

ESPAÇO EM REVISTA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e da Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão

V.23, n.1 jan/jun 2021

Diagramação
Bruno Serafim dos Reis

Editoração Eletrônica
Bruno Serafim dos Reis

Revisão
Juniele Martins Silva

Foto da Capa
Jheniffer Ferreira de Oliveira
Rio Tocantins, Palmas (TO), 2019

Arte da Capa
Bruno Serafim dos Reis

Universidade Federal de Catalão
Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia - UAEIGEO
Programa de Pós-Graduação em Geografia Regional, Bloco A Sala 106
Campus Catalão, Avenida Lamartine Pinto de Avelar, 1.120, Setor Universitário
CEP 75704-020
Catalão – Goiás – Brasil

Contatos
E- mail:
espaçoemrevista.ufg@gmail.com
Fone/Fax (64) 3441 5331
Endereço eletrônico
https://www.revistas.ufg.br/espaco/index

Revista
Espaço em Revista
Catalão: UFCAT, 2021
Semestral
ISSN
(ISSN: 1519-7816)

Os conceitos emitidos nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância da Equipe Editorial

SUMÁRIO

EXPEDIENTE

Espaço em Revista.....**1-5**
Ana Paula Novais Pires Koga, Patrícia Francisca Matos, Thallita Isabela Silva Martins Nazar, Bruno Serafim dos Reis, Laira Cristina Silva, Juniele Martins Silva

SEÇÃO DE ARTIGOS

1. A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM MORRINHOS (GOIÁS).....**6-31**
Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro, Marcelo Rodrigues Mendonça

2. ESTUDO DO MEIO: uma proposta metodológica no Ensino de Geografia.....**32-54**
Adriano De La Fuente

3. AS GEOGRAFIAS FEMINISTAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: discussões de gênero, sexualidade e racialidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....**55-88**
Maria Aline dos Santos, Juniele Martins Silva

4. O USO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma experiência com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.....**89-100**
Natália Almeida Araújo, Osmar Oliveira de Moura, Marcelo Venâncio

5. FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS REFLEXOS NA GEOGRAFIA: a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana.....**101-122**
Vitor Alfredo de Rezende Alves, Gilmar Alves de Avelar

6. A LUDICIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA: experiências e vivências no PIBID de Geografia, em Catalão (GO).....**123-148**
Leonoura Katarina Santos, Odelfa Rosa

7. ANÁLISE AMBIENTAL DE ÁREAS DE VEREDAS ATRAVÉS DO MAPA DE USO E OCUPAÇÃO DA TERRA E PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO RÁPIDA.....**149-168**

Wagner Lemos Martins, Marciléia Oliveira Bispo

SEÇÃO DE TRANSCRIÇÕES

8. (RE)PENSANDO A GEOGRAFIA: que fizemos, a que fazemos e os caminhos paras as Geografias Necessárias.....**169-185**
Bruno Serafim dos Reis, Gilmar Alves de Avelar

SUMÁRIO

EXPEDIENTE

Espaço em Revista.....**1-5**
Ana Paula Novais Pires Koga, Patrícia Francisca Matos, Thallita Isabela Silva Martins Nazar, Bruno Serafim dos Reis, Laira Cristina Silva, Juniele Martins Silva

SEÇÃO DE ARTIGOS

1. A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM MORRINHOS (GOIÁS).....**6-31**
Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro, Marcelo Rodrigues Mendonça

2. ESTUDO DO MEIO: uma proposta metodológica no Ensino de Geografia.....**32-54**
Adriano De La Fuente

3. AS GEOGRAFIAS FEMINISTAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: discussões de gênero, sexualidade e racialidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....**55-88**
Maria Aline dos Santos, Juniele Martins Silva

4. O USO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma experiência com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.....**89-100**
Natália Almeida Araújo, Osmar Oliveira de Moura, Marcelo Venâncio

5. FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS REFLEXOS NA GEOGRAFIA: a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana.....**101-122**
Vitor Alfredo de Rezende Alves, Gilmar Alves de Avelar

6. A LUDICIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA: experiências e vivências no PIBID de Geografia, em Catalão (GO).....**123-148**
Leonoura Katarina Santos, Odelfa Rosa

7. ANÁLISE AMBIENTAL DE ÁREAS DE VEREDAS ATRAVÉS DO MAPA DE USO E OCUPAÇÃO DA TERRA E PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO RÁPIDA.....**149-168**

Wagner Lemos Martins, Marciléia Oliveira Bispo

SEÇÃO DE TRANSCRIÇÕES

8. (RE)PENSANDO A GEOGRAFIA: que fizemos, a que fazemos e os caminhos paras as Geografias Necessárias.....**169-185**
Bruno Serafim dos Reis, Gilmar Alves de Avelar

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM MORRINHOS (GOIÁS)

Walifer Reis
Discente do curso de Geografia da UEG/Campus Sudeste/Sede Morrinhos
E-mail: walifermorrinhos2017@gmail.com

Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro
Professora do curso de Geografia da UEG/Campus Sudeste/Sede Morrinhos
E-mail: janaine.carneiro@ueg.br

Marcelo Rodrigues Mendonça
Professor do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA/UFG).
E-mail: marcelomendonca@ufg.br

Resumo
O presente artigo tem por objetivo analisar a educação no/do campo em Morrinhos (GO), apresentando a organização das unidades de ensino no campo, sua prática pedagógica e relação com a comunidade, destacando-se as suas potencialidades e principais desafios. Para tanto, utilizou-se autores como Melo (2011) e Arroyo (2007) para a compreensão conceitual da educação no campo e na educação do campo, além da pesquisa documental em arquivos das unidades escolares. Sendo assim, houve entrevistas com professoras e ex-secretária de educação para analisarmos e compreendermos a realidade, desafios, perspectivas das escolas da área rural no município de Morrinhos-Goiás.
Palavras-chaves: Educação no/do campo. Unidades escolares. Morrinhos (GO).

EDUCATION IN/OF RURAL AREAS IN MORRINHOS, GOIÁS STATE

Abstract
This article aims to analyze education in/from the countryside in Morrinhos (GO), presenting the organization of teaching units in the countryside, its pedagogical practice and relationship with the community, highlighting its potential and main challenges. For that, authors such as Melo (2011) and Arroyo (2007) were used for the conceptual understanding of education in the countryside and in rural education, in addition to documentary research in archives of school units. Teachers who work in schools were interviewed to understand their work dynamics and their conceptions regarding their relationship with the rural communities served.
Keywords: Education in/from the Field. School Units. Morrinhos (GO).

Introdução

A educação está vinculada ao progresso individual no âmbito pessoal e profissional, pois fomenta a capacidade intelectual do ser humano. Desde a Constituição Federal, promulgada em 1988 a Educação é considerada um direito de todos no Brasil. Sabe-se que a garantia desse Direito está imbuída de uma série de problemáticas que envolvem projetos ideológicos, classes sociais e contextos socioespaciais, que acabam por excluir do processo

milhares de pessoas da classe trabalhadora, ou mesmo limitando o potencial emancipatório desta. Hegemonicamente, a educação destinada às periferias pobres, assim como às populações do campo tendem a ser precarizadas como uma forma de manter esses sujeitos na sua condição subalterna. Especificamente no campo, a precarização da educação ou a falta da sua oferta como um direito social acaba por se constituir como uma estratégia para o esvaziamento do campo e/ou para a reprodução social das famílias camponesas e de trabalhadores rurais.

O presente texto apresenta algumas reflexões referentes à educação desempenhada no campo em Morrinhos (GO), com ênfase nos anos 2018-2020. As questões que nortearam a pesquisa são: em que consiste a Educação no campo e a Educação do campo? Qual o perfil teórico-metodológico da educação desenvolvida no campo em Morrinhos? Como a educação no/do campo tem sido evidenciada no Município? Nessa perspectiva, busca-se compreender a educação rural e a educação do campo com ênfase nas experiências construídas em Morrinhos (GO). Em específico, buscou-se reconhecer os elementos teóricos e conceituais da educação rural e da educação no campo; conhecer os seus aspectos históricos mais relevantes; e, conhecer a educação desempenhada no campo em Morrinhos (GO).

Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas principais: pesquisa teórica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Na pesquisa teórica, realizou-se a revisão bibliográfica sobre educação, educação rural e educação do campo para conhecer os elementos vinculados ao conceito de educação rural e educação do campo, com ênfase na educação popular. Na pesquisa documental analisou-se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)s das três escolas rurais de Morrinhos (GO) e as entrevistas foram feitas com uma ex secretária municipal da educação do Município, três professoras que atuam nas escolas rurais e uma diretora[1], com o intuito de apreender o cotidiano do trabalho docente, os desafios e potencialidades.

O texto está organizado em quatro seções, além da Introdução e das Considerações, sendo: a) Educação rural e educação do campo: uma discussão necessária; b) Educação no campo no Brasil: elementos históricos; c) Morrinhos (GO): o lugar da pesquisa; d) A educação no/do campo em Morrinhos (GO).

[1] Na pesquisa de campo estavam previstas visitas às unidades escolares, observação da rotina escolar, entrevistas com professores e estudantes, bem como, com todas as equipes gestoras. Entretanto, devido à Pandemia da Covid-19, as atividades presenciais estão suspensas desde março de 2020. Assim, realizou-se apenas uma visita em cada unidade para registro fotográfico. As entrevistas foram realizadas via Google Meet.

Educação Rural e a educação do campo: uma discussão necessária

Para conhecermos a educação rural no município de Morrinhos (GO), de início torna-se necessário discutir a diferenciação entre a educação rural (no campo) e a educação do campo. Vale destacar que este se constitui um intenso debate no âmbito acadêmico sobre o histórico e os desdobramentos da educação desenvolvida no campo e para as populações do campo no Brasil.

A educação rural está vinculada a uma visão tradicional do espaço rural no País e, mesmo se constituindo como um importante elemento na manutenção dos camponeses e trabalhadores rurais no campo, não faz as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, tampouco incorpora as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que reivindicam a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação é um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora e parte do princípio de que os trabalhadores rurais e suas técnicas são improdutivos e estão em rumos de extinção (COSTA; SILVA, 2006).

Sendo assim, a educação rural brasileira perpassa por várias transformações ao longo do tempo e se reproduz nos moldes do ensino da cidade, ou seja, os conteúdos, metodologias e propostas pedagógicas vêm sendo aplicados no campo de forma descontextualizada, ou seja, destoando da realidade camponesa do Brasil. Como agravante, a educação rural, em muitos casos, também é vista como um ensino inferior, atrasado e em vias de extinção. Por outro lado, diversos segmentos populares estão envolvidos na luta pela valorização dos camponeses e trabalhadores rurais, seus saberes e fazeres bem como, práticas socioculturais.

No ano de 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao INCRA, num período de grandes manifestações organizadas por diversos movimentos sociais que lutavam por uma educação pública de qualidade para o campo. Assim, o paradigma da educação do campo surge a partir das reivindicações e lutas sociais das comunidades, dos partidos de esquerda, dos movimentos sociais, da atuação das universidades, sindicatos e instituições envolvidas com a pauta da construção de uma educação popular, e em específico, de uma educação voltada para os sujeitos do campo, vinculadas às ações pelo acesso à terra e a permanência nela. Com a educação rural tinha/tem-se a existência da escola no espaço rural, mas não havia/há uma educação voltada para os sujeitos do campo, que fosse/seja voltada para a permanência das famílias no campo e, que possibilitasse/possibilite a chegada das inovações tecnológicas no campo (NOGUEIRA, 2011).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a educação do campo traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, sobretudo a partir do momento em que se passa a acreditar que este se transformou no lugar, não apenas das lutas pelo direito a terra, bem como pelo direito à educação, à saúde entre outros (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

O mais importante, é que esse paradigma reconhece a relevância da agricultura familiar e do campo brasileiro, pois "[...] concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro [...]" (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 51).

A Educação do Campo pode ser definida como:

> aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2004, p.53 apud SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 51).

Nessa perspectiva, a educação do campo é um modelo de ensino voltado para as populações rurais, pautado em muitos conhecimentos do campo mesmo, dos alunos e da comunidade em geral.

Para Melo (2011), a educação rural – ou do campo – poder ser definida a partir dos seguintes pressupostos: vinculada a concepção de rural, ou seja, a um modo de vida específico, levando em consideração a valorização e o uso da terra; reforça práticas culturais como a religião, as festas caipiras, as relações de compadrio e a reprodução familiar; pode ser desempenhada e qualquer local, pois se refere a um tipo de educação; educador e educando que tenham vínculo com a agricultura familiar, campesinato, fazendas, sítios, quilombos ou qualquer pessoa que receba ou transmita a educação como modo de vida rural.

Nesse sentido, a educação do campo é uma educação que busca a interação entre o meio em que se vive - no caso o meio rural - com as suas peculiaridades e com os conhecimentos científicos pautados em comprovações e métodos específicos.

No que se refere à educação no campo, Melo (2011) a caracteriza como: qualquer conteúdo desde que seja no campo; a combinação da preposição em com o artigo definido o, já indica especificamente o local da educação: campo; educador e educando que não sejam

necessariamente caracterizados como representantes de uma cultura rural; não precisa ser construída a partir do campo, mas também da cidade, sobre a cultura dos agentes urbanos.

De acordo com Arroyo (2008), a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo tem origem na inquietação gerada pela falta de um projeto de educação em que haja valorização dos diversos sujeitos que compõem a identidade "do campo". Uma proposta de Educação Básica do Campo deve considerar uma nova concepção de escola em que haja a reinvenção de tempos e espaços escolares.

Arroyo (2007) ressalta que ao defender a educação do campo, os movimentos sociais do campo colocaram na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência de o Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Por isso, vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuarem na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo.

A maior parte das escolas rurais que existem no Brasil e em Goiás são escolas que se localizam no campo, ou seja, estão espacialmente localizadas na área rural, todavia, possuem uma proposta pedagógica e uma matriz curricular que reproduzem a educação urbana, além de não contemplar os princípios da Educação do Campo. Assim, seguem as propostas pedagógicas e matrizes curriculares idênticas às urbanas.

A educação no campo no Brasil: elementos históricos

Para compreendermos como se configura a educação no/do campo em Morrinhos (GO) torna-se necessário ainda, apresentarmos como se deu a evolução histórica dessas modalidades de educação no Brasil, uma vez que, mesmo diante das particularidades no Município, os acontecimentos e marcos legais apresentam desdobramentos significativos.

Nessa perspectiva, Melo (2011) apresenta a evolução da educação nas Constituições Brasileiras nos anos de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, conforme se pode observar no Quadro 1.

Compreende-se que somente na Constituição de 1988, no caso específico da educação, ganha uma perspectiva mais democrática e estabilizadora, fazendo com que seja concebida como um direito de todos os brasileiros.

Quadro 1: Histórico da Educação nas Constituições Brasileiras

Constituições Brasileiras	Educação
1824	• Primeira Constituição. • Mencionava apenas a garantia de educação primária e criação de colégios e universidades.
1891	• É resultado da influência direta das oligarquias latifundiárias, em especial os cafeicultores em querer legitimar o regime de poder centralizado em suas mãos (coronelismo). • Mesmo o Brasil sendo considerado eminentemente agrário, a educação no campo foi tratada com descaso, não foi mencionada e não foi considerada. • A educação vigente no Brasil priorizou os interesses da metrópole negando a nascente sociedade brasileira.
1934	• No artigo 149 a educação é estabelecida como direito de todos e que o ensino primário integral seria gratuito e de frequência obrigatória. • Determinava que caberia a União reservar pelo menos vinte por cento do orçamento à educação nas zonas rurais. Em síntese a constituição estabelece educação como dever da família e da União.
1937	• Preocupação com o ensino profissionalizante devido ao processo de industrialização que passou a vigorar no Brasil. • Destaque para o Art. 132 que prevê períodos de trabalho para juventude no campo, auxiliado e protegido pelo Estado. No entanto, desconsiderava-se o ensino nas áreas agrícolas.
1946	• Institui competências para a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A educação volta nesta constituição a configurar-se direito de todos. • O Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto, regulamenta o ensino agrícola. • Tal constituição é revogada pelo AI 4 de Castelo Branco.
1967	• Promulgada em 1969 a emenda de 24-01-1967 que limitava a obrigatoriedade das empresas, inclusive as agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre 07 e 14 anos.
1988	• Educação como dever do Estado e direito fundamental subjetivo reconhecido, independente de residirem nas áreas urbanas ou rurais, amparado na teoria de colaboração dos entes federados. • A criação do SENAR reabre a discussão da educação do campo. • As constituições estaduais e a LDB abrem brechas para o tratamento da educação rural na perspectiva do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Fonte: FONSECA, Santos e Teixeira (2010). Organização: Silas Nogueira de Melo. 2011.

Na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - que organiza, define e regulariza o sistema educacional do Brasil, obedecendo os princípios da Constituição de 1988, o Artigo 28 estabelece que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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 (BRASIL, 1996)

A educação desempenhada na escola tem como função garantir que todos tenham acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade e ainda contextualizadas no meio local. Pode-se perceber que as escolas não têm sido suficientes para levar a educação de forma adequada aos sujeitos do campo. Sendo assim, há uma disparidade entre o modelo educacional que tem como paradigma as sociedades urbanas em relação às necessidades específicas das crianças e jovens do campo. Aliás, a escola aparece distanciada do trabalho agrícola e introduz na cultura local os valores e os estilos de vida urbanos.

Para Dayrell (1996), a escola como espaço sociocultural é entendida como um espaço social ordenado em dupla dimensão, institucionalmente por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Nesse sentido, podemos identificar a necessidade em específico das escolas rurais fortalecerem seus aparatos institucionais a fim de delimitar uma educação contextualizada ao meio rural brasileiro, que conseguinte refletiria de forma positiva no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a preconização de educação rural, voltada para as populações do campo passou a compor o aparato legal da educação brasileira. Percebe-se que as lutas dos movimentos sociais e demais seguimentos sociais comprometidos com a construção de uma educação popular e como direito de todos foi contemplada no âmbito legal. Todavia, nas práticas educativas, ainda se tem um longo processo em curso. Isso porque demanda mudanças socioculturais, inserção de licenciaturas específicas ou implementação da educação do campo nas matrizes curriculares das demais licenciaturas, bem como, formação continuada na área. Além disso, requer alterações nos conteúdos e matrizes curriculares, nas propostas pedagógicas e na condução do processo educativo como um todo, sem mencionar investimento em infraestrutura.

Morrinhos (GO): o lugar da pesquisa

Morrinhos é um município brasileiro localizado na Mesorregião Sul do Estado de Goiás, pertence à Microrregião do Meia Ponte. Sua população estimada em 2020 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 46.548 habitantes (Conforme mostra a Tabela 1). O nome Morrinhos foi escolhido devido à existência de três acidentes geográficos na região: Morro do Ovo, Morro da Cruz e Morro da Saudade. A distância entre Morrinhos e Goiânia (capital do Estado de Goiás) é de 128 km, 184 km de Anápolis (capital

econômica de Goiás e cidade do porto seco), 336 km de Brasília (capital Federal) e 56 km de Caldas Novas (maior estância hidrotermal do mundo).

Tabela 2: População Total, por Gênero, Rural/Urbana, Morrinhos – GO (2020)

População	População (1992)	População (2000)	População (2010)	População (2020)
População Total	32.592	36.690	41.460	46.548
População Residente Masculina	16.440	18.546	20.773	-
População Residente Feminina	16.152	18.444	20.687	-
População Urbana	25.395	30.629	35.959	-
População Rural	7.197	6.061	5.501	-

Fonte: Instituto Mauro Borges (2020).
Organizador: REIS, Walifer (2020).

Entre 2000 e 2010, a população de Morrinhos cresceu a uma taxa média anual de 1,15%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 83,61% para 86,73%. Em 2010 viviam, no município, 41.460 pessoas. Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 1,42%. Em Goiás esta taxa foi de 2,46%, enquanto no Brasil foi de 1,63%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 77,92% para 83,61% (IBGE, 2010).

A área do Município é de 2846,2 km² e a densidade demográfica é de 14,57 hab/km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o IBGE (2018), era de 0,734. O nível de escolarização, entre 6 e 14 anos da população morrinhense é era de 97,9%. A renda per capta é era de R$27621,32 reais.

O Produto Interno Bruto (PIB) em 2019 foi de R$ 1.242.959.29 bilhões. As principais atividades econômicas estão vinculadas à agropecuária. Na pecuária, o Município destaca-se como a 3ª maior bacia leiteira de Goiás. Na agricultura, ocupa o 1º lugar na produção de tomate industrial do Estado, sendo um dos ramos que mais gera renda para o município. Destaca-se também um complexo agroindustrial com várias empresas de médio e pequeno porte, principalmente na área de laticínios, frigorífico e conservas. Na Tabela 2, tem-se o PIB de Morrinhos de 2010 e 2017. Nas Tabelas 3 e 4, estão discriminadas as produções agrícolas e pecuárias nos anos de 2010 e 2017, respectivamente.

Tabela 3: Produto Interno Bruto (PIB) de Morrinhos (GO) (2010 e 2017)

Atividade Econômica	Valores (2010)	Valores (2017)
Agropecuária	R$148.959,00	R$240.450,55
Indústria	R$109.590,00	R$209.765,50
Serviços	R$242.35,00	R$519.328,25
Administração	R$95.165,00	R$183.819,97

Organizador: REIS, Walifer.
Fonte: IBGE (2020).

Tabela 4: Produção Agrícola Temporária do Município de Morrinhos (GO) (2010 e 2018)

Produto	Produção (2010)	Produção (2018)
Abacaxi	1.184 frutos	1.505 frutos
Algodão	2.240 toneladas	2.540 toneladas
Arroz	3.360 toneladas	17 toneladas
Batata-Inglesa	8.500 toneladas	-
Cana-de-açúcar	824.494 toneladas	1.520.000 toneladas
Feijão	5.400 toneladas	6.000 toneladas
Girassol	-	800 toneladas
Mandioca	2.720 toneladas	370 toneladas
Melancia	3.500 toneladas	-
Milho	24.500 toneladas	52.250 toneladas
Soja	67.200 toneladas	105.000 toneladas
Sorgo	6.300 toneladas	13.200 toneladas
Tomate	199.800 toneladas	162.000 toneladas

Organizador: REIS, Walifer.
Fonte: IBGE (2020).

Tabela 5: Produção da Pecuária do Município de Morrinhos (GO) (2010-2018)

Tipo de Pecuária	Cabeças/Kg (2010)	Cabeças/Kg (2018)
Asinino	85	-
Aquicultura	-	397.000 Kg
Bovino	295.000	292.000
Bubalino	130	163
Caprino	100	180
Codorna	1.200	2.600
Equino	8.500	6.500
Galináceo	566.800	1.000.000
Mel de Abelha	3.000 Kg	14.000 Kg
Muares	470	-
Ovino	180	700
Suíno	25.300	28.600

Organizador: REIS, Walifer.
Fonte: IBGE (2020).

Morrinhos está distante 289 km de São Simão, porto de acesso a Hidrovia Paranaíba/Paraná/Tietê, principal ponto de ligação hidroviária entre o Centro-Oeste e os países do Mercosul. O Distrito Agroindustrial de Morrinhos (DAIMO) é dirigido pelo Goiás Industrial - órgão do Governo Estadual responsável pela manutenção do Distrito. Ocupa uma área de 154,88 hectares e possui ruas asfaltadas e iluminadas, além de toda uma infraestrutura

básica para as indústrias que ali estão instaladas. O nome DAIMO e a referência para a construção do distrito vieram do distrito de Anápolis (GO), que possui o DAIA, onde se encontra o maior polo industrial do Centro-Oeste.

Em 2020, Morrinhos possuía três escolas localizadas na área rural. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as escolas ofertam da Pré-escola, que atende crianças de 4 anos e 5 anos, e a primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5ª Ano).

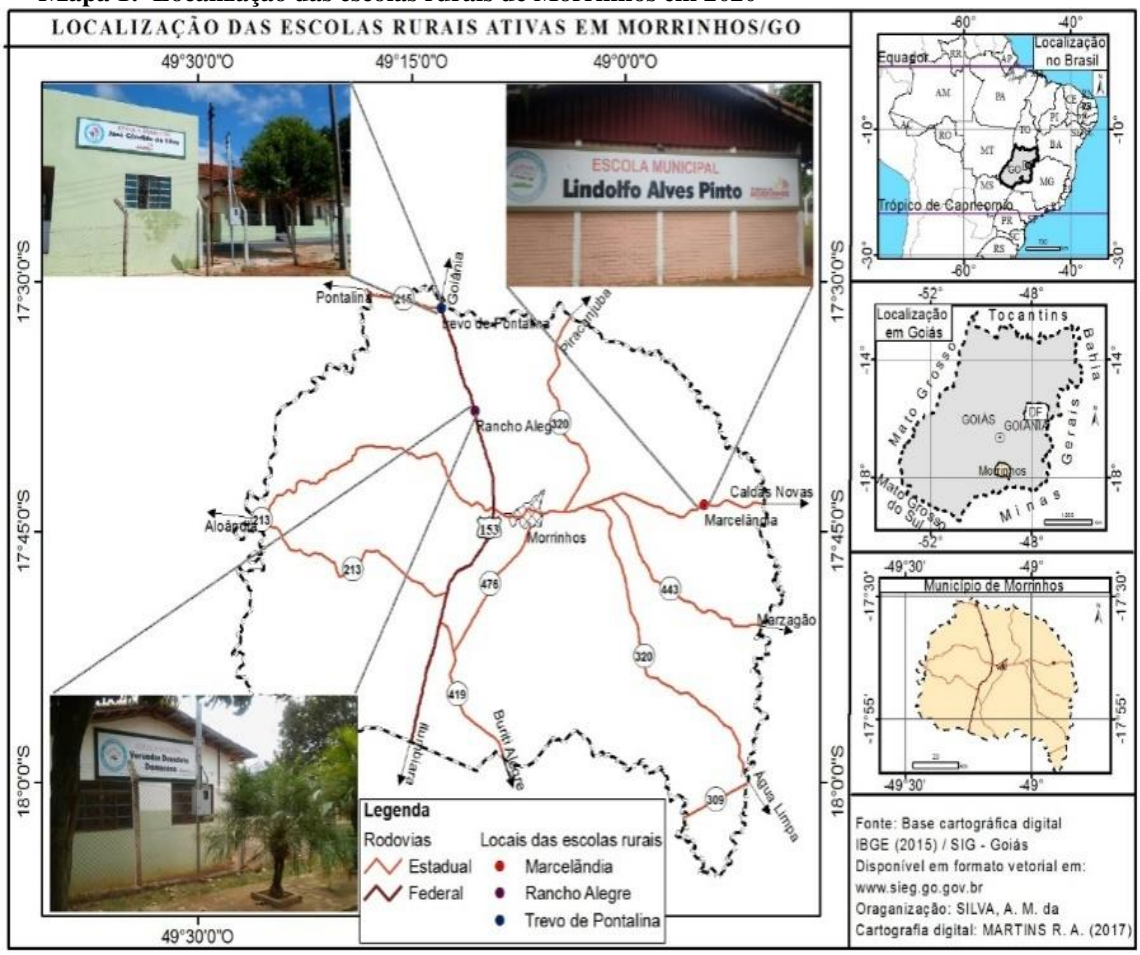
A educação no/do campo em Morrinhos

Morrinhos (GO) conta com três escolas rurais, sendo: Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto localizada no Povoado da Marcelândia, Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena localizada no Povoado do Rancho Alegre e a Escola Municipal José Cândido da Silva localizada no Trevo de Pontalina (GO), às margens da BR-153. No Mapa 1 tem-se a localização das escolas rurais de Morrinhos. De acordo com Qedu (2018), estavam matriculados 16 alunos na pré-escola e 63 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e somente 1 aluno matriculado na educação especial. Além disso, o município conta com um Instituto Federal Goiano localizado na área rural, mas que não se constitui com objeto de estudo desta pesquisa.

A Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena está localizada próximo à BR-153, Km 610, no Povoado do Rancho Alegre, município de Morrinhos (3GO). Criada através da Lei nº 58 de 16 de outubro de 1961, no governo de Manuel de Freitas, em seu segundo mandato. A instituição recebeu o nome e Vereador Deusdete Damacena, por estar ocupando no período o cargo de vereador e ser proprietário de terras na região. O mesmo doou o terreno para a construção da escola, por isso a denominação.

A escola está autorizada a ministrar o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, pela resolução CEE nº 127 e a Educação Infantil na modalidade de jardim II, reconhecida pela portaria 1966 / 1997, funcionando no turno vespertino, com espaço físico construído numa área de 436,22 m, sendo sua área total de 2.472,77 m², possuindo 06 salas de aula, sendo duas com espaço adequado e boa iluminação e quatro com espaço reduzido. Uma sala de Diretoria, 01 sala de Professores, 01 sala do laboratório de informática, 01 cantina, 02 dependências sanitárias, sendo distribuídas da seguinte forma: 01 masculino e outro feminino, os mesmos são de uso de alunos e funcionários (PPP, 2020).

Mapa 1: Localização das escolas rurais de Morrinhos em 2020



Fonte: MARTINS, R. A., 2017.

Fotografia 1: Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena



Autor - REIS, Walifer (2020).

A Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto está localizada no Povoado da Marcelândia às margens da GO-213, na altura do Km 21, entre Morrinhos e Caldas Novas. A unidade escolar atende uma clientela específica, principalmente alunos vindos das comunidades Barreiro, Mata dos Godoy, Vinagre, Almas e Chapadão, de onde são transportados até a escola por veículos ônibus e Kombi pelo programa transporte escolar municipal e também alunos residentes no povoado.

Segundo a SEMED, a construção da escola foi iniciada com uma pequena verba do Estado e concluída com a ajuda da comunidade local. O Sr. Lindolfo Alves Pinto, foi o escolhido para ser o patrono da escola por ter hospedado as primeiras professoras em sua residência. Em janeiro de 2000, tornou-se Escola Polo, por situar-se no meio rural com várias classes, atendendo estudantes de várias comunidades rurais.

A implantação das escolas Polos foi uma política adotada pela gestão municipal da época[2], o que promoveu o fechamento das diversas escolas isoladas e o remanejamento dos discentes para unidades estratégicas capazes de atender um grupo maior de estudantes. Nesse contexto, também houve a implantação do transporte escolar, esse processo é conhecido como nucleação. De acordo com a ex-secretária de Educação[3], professora Carmem Lúcia, entre os anos de 1996 e 2004 foram fechadas várias escolas para serem formados núcleos no território rural com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado. Assim, foram construídas as escolas Polo no povoado da Marcelândia e do Rancho Alegre.

A Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto foi criada através da Lei Municipal nº 1.197, 20 de agosto de 1993. Autorizada a oferecer a Educação Infantil na modalidade Pré-alfabetização e a Educação Básica, Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, pela resolução do C.E.E. n° 298, de 26 de junho de 1996 (PPP,2020).

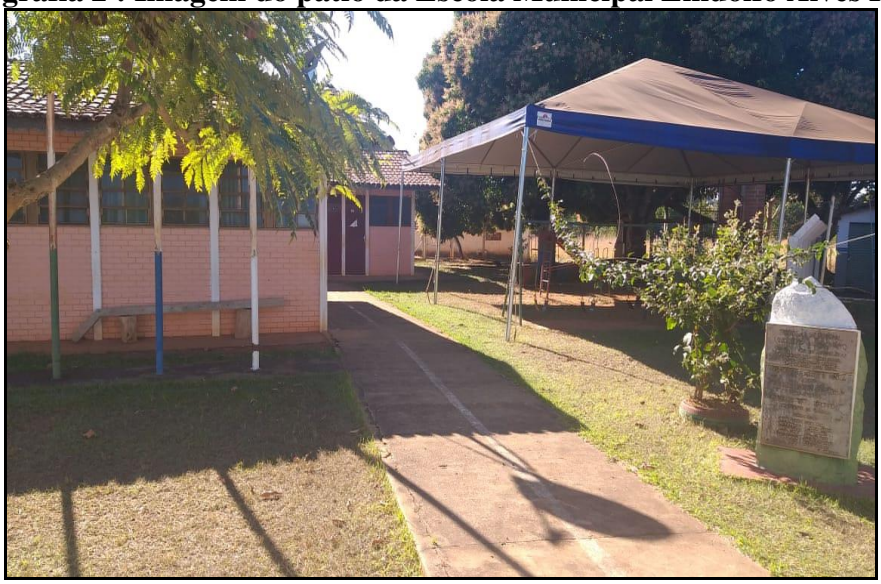
[2] Nos meados do final dos anos 90, e início dos anos 2000.
[3] 1996/2004.

Fotografia 2: Fachada da Escola Municipal Lindolfo Alves



Autor: REIS, Walifer (2020).

Fotografia 2 : Imagem do pátio da Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto



Autor: REIS, Walifer (2020).

A Escola Municipal José Cândido da Silva foi criada pela da lei nº 341 de 24 de novembro de 1978 e 1.197 de 20 de agosto de 1993, e está autorizada a ministrar a Educação Infantil – Modalidade Pré-escola (Jardim I e Jardim II) e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, de acordo com a Autorização de Funcionamento Resolução nº 645, de 14/10/1997 – do Conselho Estadual de Educação (CEE). Possui 03 (três) salas de aula, estando duas salas em funcionamento. Uma sala de Coordenação Geral, 01 sala de Professores, 01 sala do laboratório de informática, 01 cantina, 02 banheiros para uso de alunos e funcionários (PPP,2020).

Fotografia 4: Sede da Escola Municipal José Cândido da Silva



Autor: REIS, Walifer (2020).

Sendo assim, a escola conta com uma assistência direta da secretaria municipal de educação de Morrinhos, e depende inteiramente da mesma, sendo que a merenda escolar é trazida de kombi para a escola.

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares de Morrinhos (GO)

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto identifica-se a concepção de que a realidade macro da sociedade afeta a realidade interna específica da escola, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Ressalta que o planejamento deve considerar a organização do trabalho escolar e sua prática pedagógica, de modo a desenvolver planos de ação que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino e uma prática de ensino-aprendizagem capaz de formar um aluno crítico da realidade social, com competência de integrar-se a uma sociedade desenvolvida e democrática. Para tanto, a educação tem por finalidade pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (PPP, 2019/2020).

Para a Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto, a participação da comunidade é relevante para o desenvolvimento educacional, sendo assim há projetos que englobam a relação comunidade e escola, que é o projeto de sustentabilidade, ressaltando a importância dos recursos naturais, preservação; festa junina e entre outros. A escola busca organizar a prática pedagógica, possibilitando a individualização do ensino de acordo com as particularidades de todos os alunos. Pressupõe sobretudo um trabalho de planejamento

coletivo e de colaboração entre os profissionais, centrando-se no contexto do grupo, atendendo não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas também as eventuais especificidades dos demais alunos, contribuindo, dessa forma, com o processo de inclusão escolar. As adaptações curriculares, tanto no que se refere às adaptações dos objetivos, dos métodos, como também da avaliação, ocorrem como uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais do aluno, tendo uma proposta ser uma escola inclusiva. A instituição promove poucas ações pedagógicas voltados aos alunos do campo, fazendo com que o ensino desenvolvido na mesma, seja o mesmo aplicado na área urbana, e fazendo-se uma análise, a escola não se preocupa tanto com as dinâmicas socioespaciais do campo (PPP, 2019/2020).

Para a Escola Municipal José Cândido da Silva, o PPP é um instrumento ideológico, político que visa, sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização e do acompanhamento de todo o universo escolar, a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, com foco educativo no processo de ensino-aprendizagem de qualidade, e pautado à tendência sócia construtivista de Paulo Freire. Portanto, ações estão sendo preparadas para superação das dificuldades educacionais, entre as ações podemos citar o *Sistema Pomares de Ensino* e a *Apostila Os Sertões*[4], que vem para suplementar as áreas regionais, de Geografia e História na região de Morrinhos, valores, empreendedorismo, linguagens, Educação Ambiental, trânsito, língua inglesa para séries iniciais, 3ª ano, 4ª ano e 5ª Ano do Ensino Fundamental, oferecendo apostilado e suporte para os professores (PPP, 2020).

Com base nas formas que são desenvolvidas, as ações pedagógicas não incluem uma compreensão e uma correlação com os sujeitos do campo e nem busca uma dinâmica socioespacial do campo.

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico, pode-se notar que grande parte dos projetos elaborados pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), não contemplam a comunidade local, e sendo assim não fortalecem a relação escola-comunidade e ainda não possuem temáticas específicas ao campo e aos sujeitos do campo.

Para a Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena, o PPP é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma

[4] O Sistema Pomares de Ensino é sinônimo de um modelo de educação de qualidade desenvolvido para as escolas municipais a partir da metodologia criada pelos professores da rede municipal de ensino de Morrinhos.

sistemática, consciente, científica e participativa. Com isso, deve exprimir um compromisso de um grupo com uma determinada trajetória no cenário educacional (PPP, 2019).

A escola segue um calendário de projetos durante o ano letivo, fazendo parte da metodologia de ensino, onde procura levar o aluno e a comunidade escolar a participar de atividades que objetivam transformar o meio em que vivem tais como: o Projeto Meio Ambiente. É de pouca relevância para a escola, a dinâmica socioespacial do campo, pois a instituição segue normativas oriundas do urbano, e que são seguidas há risca, ou seja, as ações pedagógicas não são voltadas para os sujeitos do campo (PPP,2019).

A educação no/do campo em Morrinhos (GO): o olhar das professoras

Para conhecer a dinâmica da educação no campo de Morrinhos (GO) a partir do olhar docente e de gestão, entrevistou-se as professoras que atuam nessas escolas e ainda uma ex-secretária municipal de educação. entrevista é uma técnica da pesquisa qualitativa que possibilita coletar dados objetivos e subjetivos da realidade pesquisada. Segundo Minayo (2001):

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.14).

As entrevistas possibilitam a coleta de subsídios sobre um determinado tema científico. Dessa forma, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como em censos e estatísticas. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados.

Nesta pesquisa, entende-se que as entrevistas são essenciais para a coleta de informações e para a compreensão da dinâmica educacional e da prática pedagógica das unidades escolares a partir do olhar dos sujeitos envolvidos nesse processo. Elaboraram-se os roteiros para um representante da Secretaria Municipal de Educação, para as equipes gestoras de cada unidade escolar e para as professoras que nelas atuam, com questões referentes que envolvem.

O roteiro de entrevista da ex secretária tem por finalidade compreender a dinâmica da escola no campo e as suas especificidades e a importância para dessas instituições para a

comunidade local. Já, o roteiro das professoras, teve como ideia central o foco de ações pedagógicas e os planejamentos voltados para a instituição, visando uma melhoria na educação no campo. E por fim, o último roteiro voltado para a coordenadora pedagógica da secretária de educação, teve a centralidade de buscar a conhecer de como está estruturada de forma básica, a educação no campo no município de Morrinhos (GO).

Com exceção da Ex-Dirigente Municipal de Educação que foi realizada de modo presencial, as demais entrevistas foram realizadas por Google Meet devido ao Decreto Estadual Nº 9633/202 – de 13 de março de 2020 que dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus –, e da Instrução Normativa IN nº 80/2020 – de 25 de março que estabelece o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA) e suspende as atividades presenciais vinculadas à instituição.

Sendo assim, houve uma série de entrevistas nos meados dos meses de dezembro de 2020 a janeiro de 2021, com professores, coordenadora, ex-secretária de educação e à atual, para analisarmos e compreendermos a realidade, desafios, perspectivas das escolas da zona rural no município de Morrinhos-Goiás.

Foram realizadas seis entrevistas ao todo, sendo três delas voltadas para professores atuantes da educação no campo, e duas para secretária e ex, e por fim, para a coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação. Os nomes dos entrevistados serão suprimidos para manter a identidade das entrevistadas em sigilo.

Sobre o histórico a educação rural em Morrinhos, a Entrevistada 1[5] esclarece que entre 1996 e 2004, houve grandes mudanças na educação do campo, pois

> naquela época funcionavam várias escolas na zona rural, entretanto, neste período começou as municipalizações das escolas estaduais que ofereciam o Ensino Fundamental do 1ª segmento (1ª ao 5ªAno). Assim, a gestão municipal, sabendo da necessidade de mudanças, analisaram as escolas da zona rural e começaram a criar escolas polos rurais. Antes disso, o município contava com mais de 62 escolas rurais que foram reorganizadas em 02 polos: Escola/Polo Municipal Lindolfo Alves Pinto na Marcelândia e a Escola/Polo Municipal Vereador Deusdete Damacena no Povoado do Rancho Alegre. A intensão era buscar uma melhoria na qualidade do ensino, e dar um grande avanço no ensino-aprendizagem (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Quando questionada sobre a atitude das comunidades rurais sobre tais mudanças, a Entrevistada 1 assegura que:

> Obviamente, que quando se há mudanças, há também as resistências por algo que é novo, principalmente para as pessoas que usufruem daquele local. Sendo assim, houve resistências por parte de alguns locais, devido ao comodismo da escola estar

[5] Secretária Municipal de Educação de Morrinhos (1996-2004).

> perto de casa, mas no final aceitaram as mudanças propostas. A entrevistada, ressaltou que a partir da criação de escolas polos, a Prefeitura de Morrinhos, disponibilizou o transporte público para buscar os alunos que moravam mais distantes das escolas polos, também os demais alunos da região (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Sobre a relevância das escolas rurais para Morrinhos, a Entrevistada 1 salientou que as escolas da zona rural fixam o homem na terra, ao ponto de estar dando uma qualidade de ensino e de vida ao mesmo tempo. Além disso, a educação no campo deve se atentar às origens do alunado e que não pode ser simplesmente aplicada a educação urbana no campo, pois o aluno do campo perderá a sua essência e curiosidade sobre o meio em que vive e reside (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Sobre o futuro das escolas rurais de Morrinhos, a Entrevistada 1 respondeu que possivelmente o poder público continuaria a manter as escolas rurais, entretanto, somente os polos, e dependerá da demanda de alunos.

A entrevistada 02[6], a atual secretária municipal de educação de Morrinhos, gestão 2021/2024, inicia-se sua fala contextualizando de forma bem simples a educação no campo no município de Morrinhos. A mesma atua há mais de 38 anos na área educacional no município de Morrinhos, mas atua somente há 14 dias como secretária de educação, algo que é novo segundo ela (PESQUISA DE CAMPO,2020).

A mesma, fez uma breve caracterização da educação rural na sua gestão onde alegou-se que:

> aconteceram diversas mudanças nas escolas rurais, uma vez que muitas pessoas migraram para a zona urbana. Ela enfatizou que os fatores que influenciaram essa mudança, tem como principal fator a substituição da mão de obra do homem por máquinas agrícolas.

Quando questionada sobre o porquê dessas mudanças na estruturação das escolas rurais, a entrevistada respondeu:

> Com a diminuição do número de alunos se fez necessário algumas mudanças, porém tem se feito muito para a melhoria na qualidade do ensino entre essas melhorias está sendo levar aos alunos das escolas rurais as mesmas tecnologias levadas para as escolas urbanas, professores qualificados, projetos voltados para a zona rural.” A mesma, citou que a comunidade local se tem fazendo uma educação participativa dentro da escola, onde a comunidade opina e ajuda na realização de projetos voltados a educação no campo.

A pergunta categórica na entrevista foi a seguinte: Como você visualiza o futuro das escolas rurais do Município? A resposta foi a seguinte:

[6] Atual Secretária de Educação de Morrinhos (2021/2024).

> Bastante desenvolvido. Faremos uma conscientização dos pais sobre os benefícios de seus filhos estudarem nessas escolas. Esse será o primeiro passo. Melhorias estruturais das escolas serão planejadas e executadas.

A entrevistada 03, foi a coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação de Morrinhos-Goiás, onde a mesma demonstrou muita preocupação com a atual forma que são tratadas as escolas da zona rural no município de Morrinhos (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Segundo a entrevistada:

> atualmente o município de Morrinhos possui 03 escolas localizadas na zona rural. Elas estão concentradas em perímetro urbano de povoados como o Trevo de Pontalina, Rancho Alegre e Marcelândia.

A rede municipal de ensino não conta com professores formados para atuar na educação rural, segundo a entrevistada e nem oferece uma formação continuada para poderem atuar na mesma. Segundo a entrevistada 03, não é de interesse do poder público investir nesta área. Ela ainda afirma que as mesmas diretrizes seguidas nas escolas urbanas, são seguidas nas escolas rurais (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Ao ser questionada sobre os mecanismos que estão sendo utilizados para aplicar atividades e avaliações, devido a pandemia do Coronavírus, segundo a mesma:

> os alunos da zona rural estão participando do Reanp[7] como os alunos das escolas urbanas. Recebem as atividades por meio online, quando o pai não tem condições de disponibilizar o celular ou internet para o aluno, o pai busca as atividades impressas na escola ou o transporte escolar leva até a casa do aluno. (E3)

Uma das principais questões levantadas em nossa entrevista, foi quais as contribuições que os alunos do campo, podem nos ensinar, e a mesma enfatizou:

> a simplicidade que pode nos ensinar a valorização da vida, o empenho e esforço para sentar em um banco escolar. Outra questão é a superação de vida, pois muitos ajudam os pais na lida do campo e ainda encontram forças para estudar; a falta de materiais escolares em comparação com os alunos das escolas urbanas. (E3)

Pergunta bem emblemática e bem pontual, a entrevistada 3 foi questionada sobre o que a secretaria municipal de educação, os professores e toda a equipe gestora tem se empenhado para melhorar a qualidade do ensino na educação rural, de modo geral? A resposta da entrevistada:

> Não tem empenho para melhorar a qualidade do ensino na educação rural, o que se percebe é o mesmo ensino aplicado, com tendência ao fechamento das escolas. Sendo um dos motivos dos pais preferirem matricular os alunos na escola urbana e enviar seus filhos com transporte escolar, em longas jornadas, por alegarem que o

[7] Regime de Atividades não presenciais, devido a pandemia d Covid-19.

> ensino na escola rural é mais fraco e o poder público tem descaso com a educação. (E3)

A entrevistada citou o desconhecimento em relação à valorização dos saberes do povo do campo e a sua correlação com o conhecimento científico, com a realização de projetos voltados para a zona rural. Segundo ela, a maior importância é fazer investimento para ter alunos, para os pais terem interesse em matricular seus filhos na escola rural, próximo a sua residência. Mostrar que o ensino é o mesmo da cidade, que o seu filho vai ser valorizado e terá o mesmo acesso aos bens móveis da escola urbana.

De acordo com a entrevistada 03, quando questionada sobre quais avanços e retrocessos na educação do campo, ela afirmou que:

> só houve retrocessos, uma vez que o poder público não faz investimento no prédio físico com materiais, não oferece formação continuada aos professores da zona rural. Vimos a cada ano o fechamento das escolas rurais e aplicação da política do transporte escolar. Infelizmente, no Estado de Goiás e principalmente em Morrinhos, a tendência é o fechamento das escolas rurais. (E3)

A entrevistada 03 elencou alguns desafios na educação rural em Morrinhos:

> sendo um deles o funcionamento das 03 escolas rurais e ter mais alunos, pois o que se observa é a evasão desses alunos. Desenvolver política de valorização do ensino nas escolas rurais, e oferecer formação ao professor, sem mostrando aos pais a importância de manter seu filho na escola da sua região, convivendo com colegas da região, ao invés de longas jornadas no transporte escolar.

Quando questionada sobre quais as potencialidades da educação rural em Morrinhos, a entrevistada disse que não há nenhuma potencialidade, sendo que no ponto de vista dela, as escolas rurais estão em funcionamento devido por questões políticas, e que em breve serão fechadas sem pensar na comunidade rural.

Segundo a Entrevistada 04[8], o Município nunca proporcionou nenhum curso de formação continuada voltada para a educação rural do campo. Quando questionada sobre três pontos positivos e três pontos negativos referente a educação rural em Morrinhos, afirmou que:

> que possuem como pontos positivos material didático de qualidade, qualificação dos professores e estrutura física; já como pontos negativos, é a falta de material específico para a escola do campo, a falta de formação para as equipes das escolas do campo, e o transporte municipal de alunos (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

[8] Professora da rede municipal de educação há mais e 08 anos. Atualmente, está lotada na zona rural, na Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto. É formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui Pós-graduação em Linguagens e Práticas de Ensino (UEG) e em Educação em Tempo Integral pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

No momento em que foi questionada sobre se há um planejamento (conteúdos, metodologias e projetos de ensino) voltados especificamente à educação rural, ela relatou que não há nenhum planejamento, devido ao alunado da instituição ser rotativo. Com isso, ao mesmo tempo em que estão na escola rural já não estão mais, assim tem um ensino igual ao do urbano.

A participação e a valorização da comunidade rural com a escola são de extrema relevância, entretanto a entrevistada frisou que:

> a participação dos pais na escola já foi muito ruim em outros tempos, entretanto, atualmente tem melhorado, mas ainda com pouca participação na vida escolar dos filhos, pois vão pouco a escola e alegam estar trabalhando muito, e que o patrão não libera. Em questão de valorização, na opinião da entrevistada que há uma certa discriminação por parte dos pais em relação ao ensino, pois os mesmos acham que o ensino da zona rural não é de qualidade e que o aluno da escola rural, sempre terá dificuldades de aprendizagem quando vier estudar na zona urbana (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Atualmente, estamos vivenciando uma pandemia (Covid-19), e isso afetou a todos nós, mas especificamente os alunos do campo, sendo assim, quando questionada sobre quais as maneiras os professores estão encontrando para melhor atendê-los, referente as atividades e avaliações, a mesma ressaltou que:

> foram formados grupos de WhatsApp para estarem enviando as atividades e tirando dúvidas, e aqueles que não possuem internet em casa, os planos de atividades são impressos e enviados por meio de transporte escolar. As avaliações mensais também são executadas da mesma maneira, entretanto, ela alega que é muito insuficiente a execução das mesmas. (E4)

Ela enfatizou que os professores tem se empenhado para melhorar o ensino e a educação rural, tentando mostrar para os alunos que o mercado de trabalho é competitivo e que até mesmo para eles continuarem trabalhando em fazendas, seguindo os mesmos caminhos de seus pais hoje em dia, eles precisam estudar, se profissionalizar, pois a cada dia estamos utilizando as tecnologias na zona rural, tais: ordenhadas mecanizadas, tratores informatizados e com alto nível de tecnologia, uso de GPS nas lavouras, inseminação no gado e entre outros.

A valorização dos saberes do povo do campo, segundo a Entrevistada 4, devem ser levados em consideração, mas é importante saber correlacionar o conhecimento empírico do científico. E quando questionada sobre quais projetos desenvolvidos pelos professores e pela escola, voltados para o aluno do campo, respondeu que são realizados projetos voltados ao

tema do meio ambiente: horta, preservação das nascentes, plantação de árvores e entre outros (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Questionada sobre qual a importância de se investir em escolas no campo em Morrinhos, a entrevistada 04 respondeu que:

> primeira questão seria a segurança de se estudar um pouco mais perto de suas casas, com um ensino mais específico ao estudante do meio rural, e que os pais não mudariam tanto de empregos (fazendas), e que evitariam lotação de salas nas escolas urbanas e diminuiriam aos poucos a evasão escolar desses alunos (que alegam cansaço ao chegar tarde em casa e com fome, e param de estudar). (E4)

E de acordo com a vivência na educação no campo, a entrevistada elencou que:

> em relação aos avanços, que os professores conseguiram melhorar a aprendizagem dos alunos e alguns se destacando nas escolas urbanas, e que conseguiram diminuir a evasão escolar nas unidades, e que aos poucos estão introduzindo o uso de tecnologias nas salas de aula. Em contrapartida, houve retrocessos, e o que mais preocupa a entrevistada é sobre a diminuição constante de alunos, pois a escola tem pouquíssimos alunos matriculados e frequentando a instituição, e que apesar de fazerem esforços para mantê-los, não se sabe o que fazer com esta situação tão grave e triste. (E4)

A entrevistada 05[9], é uma professora da rede municipal de educação da zona rural do município de Morrinhos (GO), e atualmente está lecionando na Escola Municipal Professor José Cândido da Silva no Trevo de Pontalina (GO).

Essa entrevistada atua há mais de 08 anos na educação do campo, e a sua formação é licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, e fez complementação em Pedagogia, e atualmente está cursando uma Pós Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais.

A entrevistada relatou que possui curso de formação continuada voltada para a educação do campo, Agrinho. Ainda, citou três pontos positivos referente a educação rural em Morrinhos: ensino igualitário e de qualidade; comprometimento dos profissionais atuante e a valorização das escolas rurais perante a sociedade. Entretanto, elencou-se pontos negativos na educação rural do município: a localização, dificuldades com acesso à tecnologia e professores trabalharem com classes multisseriadas em pleno século XXI.

Quando questionada sobre as dificuldades vivenciadas pela escola rural no contexto atual, a entrevistada frisou que

> há muito preconceito com a instituição por acharem que as escolas rurais, não oferecem ensino de qualidade, e no final da resposta, ela disse que uma das maiores dificuldades era o acesso e o deslocamento dos alunos até a escola. (E5)

[9] Professora da rede municipal de educação, e que atua na zona rural.

A professora/entrevistada, confirmou que há um planejamento de conteúdos e metodologias na escola, entretanto não especificamente a educação rural, mas que eles apenas aplicam o mesmo de maneira diferenciada. Na avaliação da entrevistada a participação da comunidade na escola em questão, é muito positiva, tendo uma parceria muito relevante, e tendo o projeto "Amigos da Escola", que estão sempre dispostos a nos ajudar em tudo que a instituição precisa.

Devido a pandemia, a entrevistada disse que estão trabalhando com o sistema online e que os alunos que não têm acesso a tecnologia, recebem as atividades xerocopiadas em casa. Além disso, ainda relatou que

> não há dificuldades em relação a elaboração das atividades para os alunos da zona rural, devido ao conteúdo ser o mesmo da zona urbana, portanto, cabe aos professores adequarem a linguagem ao contexto dos alunos da escola rural. (E5)

Os saberes do povo do campo e sempre devem ser levados em conta, mas é preciso correlacionar o conhecimento empírico e o científico. A professora (E5) disse, que a escola possui projetos que valorizam este saber do campo, tais como o Projeto Agrinho, Campo Limpo, Dengue, Jepp e entre outros. Ainda relatou que é fundamental investir na educação rural, devido ao município ser muito amplo e há muitos alunos residentes na mesma, como crianças entre 4 e 10 anos, que ainda não estão preparadas para pegarem um transporte e se deslocarem até a cidade para estudar.

De acordo com sua vivência em relação à educação no campo, a professora (E5) disse que não há retrocessos, mas que há avanços como a melhoria na qualidade de ensino, a presença de profissionais aptos, as reformas realizadas na estrutura do prédio, o acesso à tecnologia (internet, notebooks, computadores, etc) e entre outros.

Nesse sentido, nota-se que a educação no campo em Morrinhos é subsidiada pelo Sistema Municipal de Ensino. Apesar de não contar com uma matriz curricular e um plano de ensino voltados para a educação popular e para os saberes e fazeres dos sujeitos do campo, as equipes escolares buscam uma contextualização, ou seja, uma aproximação com a realidade socioespacial desses sujeitos. É evidente também a sensibilização das professoras no que se refere à relevância da escola e da educação no campo para as comunidades.

Considerações finais

A educação desenvolvida nas escolas localizadas no campo reproduz a proposta pedagógica das escolas de periferia pobre das cidades, ou seja, a educação formal considera a

realidade socioespacial urbana (mesmo que de modo superficial), e em grande parte, deixa os costumes, crenças, saberes e fazeres dos camponeses e trabalhadores rurais, de lado.

A luta dos movimentos sociais e dos segmentos da comunidade envolvidos com a educação do campo é que esta seja uma educação voltada aos sujeitos do campo, estabelecendo uma correlação entre os conhecimentos científicos e tais sujeitos. A hibridização do trabalho e das suas identidades, bem como com o conhecimento científico possibilitam a sua reprodução social no campo, numa perspectiva emancipatória.

Assim, é necessário atentar-se ao tipo de educação que vem sendo efetivada nas escolas: educação no campo ou educação do campo. A primeira diz respeito a formação do aluno em um agricultor voltado para um modo de ser, ou seja, uma construção identitária. Já, a segunda, interpretamos como responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas que não sejam necessariamente rurais ao campo.

Sendo assim, o ensino que é aplicado nas escolas rurais no município de Morrinhos (GO) está vinculado à educação nas cidades, ou seja, mecanismos de ensino que são aplicados nas cidades e são reproduzidos nas escolas no campo sem considerar a singularidade do sujeito do campo.

Sendo importante para qualquer instituição escolar, os PPPs representam uma análise geral da escola e as suas particularidades e desafios a serem enfrentados na educação. Estes documentos são voltados para compreender e analisar toda a dinâmica estrutural, profissional e financeira da instituição escolar, visando medidas e ações efetivas para uma busca de melhorias na educação em conformidade com a comunidade local.

No entanto, os questionários/entrevistas auxiliam na compreensão real da realidade das escolas, tais como, preocupações, metas, problemas estruturais e profissionais, ações pedagógicas, estratégias de melhorias no ensino público; mas o que se compreende em um todo, é que a entrevista/questionário escancara as lacunas dentro da educação que pela atual situação, jamais serão corrigidas nem pelos profissionais da educação e nem pelo governo.

Portanto, se conclui que a educação no campo em Morrinhos é pautada, aplicada e baseada em princípios norteadores nas cidades, e que não se considera os alunos do campo e a sua cultura. Todavia, salienta-se de que não se deve esperar que as mudanças aconteçam apenas partindo da educação, pois é necessária uma transformação em todos os âmbitos estruturais da sociedade como um todo, e principalmente na questão coletiva, ou seja, pensando além do bem próprio, passar a pensar em um bem coletivo de interação.

Referências

ARROYO, M. G. **A escola do campo e a pesquisa do campo**: metas. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Lei nº9394/96**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília:DF:1996.

BRASIL, MDA/SDT. 2006. Políticas de Desenvolvimento territorial no meio rural brasileiro: novas institucionalidades e protagonismo dos atores. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000200007> Acesso em 25 de março de 2021.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. In: **Entrelaçando** - Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443.

SILVA, Lourdes Helena e COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**, v. 12 n. 69 mai./ju. 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG,1996.

MELO, Silas Nogueira de. Educação no campo e educação rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica. 2011. 58 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/119949> Acesso em: 30 de Abril de 2020.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Morrinhos-GO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/como-fazer-referencia-sites-no-padrao-abnt/>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

Município de Morrinhos. **Cidade-Brasil.**Copyright©2012-2020. Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-morrinhos-go.html. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação do campo ou educação no campo?** Unicamp. Disponível em: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 08 de Abril de 2020.

Fundação Lemann e Meritt (2018): portal **QEdu.org.br**, acessado em 20 de dezembro de 2020.

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

ESTUDO DO MEIO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Adriano Rodrigues De La Fuente
Docente no Departamento de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus de Ituiutaba
E-mail: adrianoufu@hotmail.com

Resumo
É cada vez mais importante conhecer e interpretar o lugar onde se vive para buscar tornar-se sujeito atuante em uma sociedade em constante transformação. A Geografia com ênfase na formação para a cidadania fundamenta-se como saber essencial na afirmação social dos sujeitos em seus territórios de vivência. Portanto, há que se mobilizar esforços a fim de estimular o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes visando o enfrentamento às situações que comparecem cotidianamente. Diante de tal desafio, o artigo tem como objetivo aborda as razões da proposta metodológica estudo do meio na construção do conhecimento geográfico. O artigo se insere na categoria de relato de experiência e estudo propositivo, pois apresenta e propõe práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do chão da escola pública. Entre os resultados observados, tem-se que esse tipo de atividade que se materializa com a saída a campo representa um momento de verificação da relevância dos conhecimentos apreendidos em sala de aula, o que auxilia o estudante a desenvolver o olhar crítico investigativo sobre a realidade socioespacial.
Palavras-chave: Aprendizagem, Protagonismo, Interdisciplinaridade.

ENVIRONMENTAL STUDY: A METHODOLOGICAL PROPOSAL IN TEACHING GEOGRAPHY

Abstract

Noticeable, it is important to learn about and interpret the environment where one lives in order to become an active subject in a society in constant transformation. Geography with an emphasis on training for citizenship is based on knowledge which is essential for social growing need in the territory. Therefore, it is necessary to mobilize efforts in order to stimulate the development of competences, skills and attitudes aiming to face daily situations. This paper approaches the reasons for the methodological proposal to study the environment in the construction of geographic knowledge. It is an experience report and propositional study, as it presents and proposes pedagogical practices developed in public schools. The results show that this type of field activity certifies knowledge learned in the classroom, which helps the student to develop a critical investigative look on the socio-spatial reality.
Keywords: Learning, Protagonism, Interdisciplinarity.

Introdução

O processo de ensino é uma atividade conjunta que envolve diretamente professor e aluno, organizada sob a mediação do primeiro, que tem como um dos seus compromissos coordenar as condições e os meios pelos quais os alunos assimilarão os conteúdos propostos.

No entanto, o processo só se completa com a efetivação da aprendizagem significativa do conhecimento pelo estudante, e para isso, metodologias que estimulam o protagonismo dos sujeitos1 são cada vez mais requeridas.

A sociedade técnico-científico-informacional entendida por Santos (1994) como a fisionomia da Geografia da globalização vem impulsionando significativas modificações no âmbito da relação sociedade-natureza, as quais vão desde as formas fluídas de circulação da informação, às múltiplas possibilidades de (re)produção, distribuição e consumo dos bens (i)materiais no espaço geográfico, mesmo que a partir de uma lógica socioeconomicamente perversa de escala planetária.

Tais transformações incidem sobre a estruturação da sociedade, e atingem significativamente a maneira como os grupos sociais tem se organizado frente à construção e uso do conhecimento ocasionando, assim, mudanças na forma organizacional da escola, considerada neste texto como "espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história da humanidade" (CAVALCANTI, 2002, p. 72).

A discussão sobre a função da escola tem motivado grandes polêmicas, o que resulta em diversos entendimentos sobre o papel desta instituição na sociedade contemporânea. Em se tratando da função da escola, esta pode "[...] tanto desempenhar a função reprodutivista como transformadora da sociedade. A escola é, pois, contraditória e, nela, coexistem perspectivas conservadoras e inovadoras" (KIMURA, 2010, p. 72). Nesta perspectiva, ela poderá levar a uma formação que apenas mantém o status quo, ou potencializará uma formação em direção a uma transformação social.

Para isso, dependerá tanto do tipo de conteúdo socializado com os alunos, como das metodologias utilizadas para desenvolver o ensino nos mesmos. Assim, "a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou à conscientização" (CUNHA, 2012, p. 28).

Na Geografia observa-se o uso de metodologias, as quais têm dado ênfase aos conteúdos trabalhados de maneira situada na realidade, ou seja, observando as necessidades materiais e culturais dos estudantes em seus lugares de vivência, o que de certa forma contribui positivamente, seja para a leitura, intepretação, ou eventual atuação consciente do papel a desempenhar no espaço geográfico2.

1 A ideia de sujeito ou indivíduo-sujeito para Moran (2000, p. 53) seria (...) "a possibilidade de poder estar no centro de seu mundo para considerar seu mundo e a sí mesmo".
2 Adota-se a concepção de espaço geográfico como "conjunto indissociável de sistema de objetos e sistema de ações (SANTOS, 1994, p. 90).

O espaço geográfico se apresenta como objeto de estudo da Geografia, porém não representa apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade. Ele tem esse atributo justamente porque é algo vivido pelos sujeitos e resultante de suas ações. Isso significa, segundo Cavalcanti (2002) que ao se ensinar Geografia escolar, estamos buscando desenvolver a percepção da espacialidade das interações entre os fenômenos.

O desenvolvimento da percepção da espacialidade nos estudantes indica para o desenvolvimento de competência, o que "é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizada de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real" (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11).

O desenvolvimento de competências tem como ênfase o sujeito enquanto potencial na resolução dos conflitos advindos dos fenômenos em suas interações em sociedade. Nesse aspecto, a aquisição das competências contribuirá para o exercício das práticas cidadãs, haja vista a expectativa de autonomia, iniciativa, e atitudes que se ampliam a partir das respostas que os sujeitos retornam das questões-problemas considerando as circunstâncias reais e imediatas dos mesmos em seus espaços de vivência.

Considerando a importância de conhecer o lugar onde os sujeitos participam, o que se tem visto ainda hoje, após percorridos 20 anos deste século, é a manutenção de práticas de ensino em Geografia ainda muito pautadas equivocadamente apenas na descrição sintética do quadro natural, ou seja, mantém-se em muitas escolas uma Geografia essencialmente propedêutica, que se apresenta em dessintonia com a realidade contemporânea.

Como umas das consequências desse processo de ensino tradicional, verifica-se uma aprendizagem muitas vezes seletiva, pois, ao longo do processo de formação muitos estudantes acabam excluídos ou rotulados como fracassados, a partir de todas as variáveis contidas no(s) lugar(es) de vida, tais como: pobreza, falta de infra-estrutura, condições sanitárias, desemprego, entre outros.

Desse modo, entendemos que se o ensino de Geografia não se materializar em "transformar temas da vida em veículos para a compreensão do mundo" (REGO, 2007, p. 9), ele poderá apresentar-se inútil, desinteressante e desajustado às pretensões da vida em coletivo. Portanto, o ensino de Geografia não deve se tornar meramente uma "exposição de um programa de conteúdo, supostos como invariavelmente já estabelecidos, acompanhada pela avaliação de sua assimilação por parte do aluno" (Ibidem).

O ensino de Geografia condizente aos anseios da modernidade precisa provocar nos estudantes a vontade de compreendê-lo para além dos próprios conteúdos, ou seja, deverá promover nos mesmos um encontro entre a teoria e a possibilidade de aplicação em suas realidades. Para isso, além das metodologigas que estimulam a aprendizagem, exigir-se-à também profissionais professores, funcionários, estudantes, família e comunidade comprometidos com o propósito que, segundo Passini (2015) permitirá aos estudantes a compreensão da organização e produção do espaço social.

Pressupondo que o vínculo da aprendizagem em sala de aula com a realidade de vida dos estudantes representa um objetivo e necessidade da escola na atualidade, isso justifica e fundamenta a proposição do estudo do meio como metodologia no ensino de Geografia. Metodologicamente este trabalho se insere na categoria de relato de experiência e estudo propositivo ao apresentar e propor práticas pedagógicas fundamentas em torno de uma realidade concreta.

Nossa concepção utiliza é de que o estudo do meio representa o "método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com determinada realidade" (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 173). Assim, considera-mo-la como uma atividade pedagógica planejada e materializada a partir do envolvimento dos estudantes que são mediados pelos professores proponentes, estes com o objetivo de construir uma aprendizagem significativa.

As atividades práticas de campo desenvolvidas e compartilhadas neste artigo foram realizadas por longos 12 anos de atuação enquanto professor na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais em diferentes escolas e com distintos níveis de escolarização. Portanto, tratam-se de experiências plenamente exequíveis tanto na educação básica como no ensino superior, a depender da intencionalidade didático-pedagógica dos interessados.

Ancorada em reflexões teóricas e experiências práticas, o texto está organizado em três sessões: inicialmente problematiza-se o ensino de Geografia e as expectativas interpostas pelo contexto da sociedade moderna; na sequência enfatiza-se a importância da ciência geográfica na leitura, interpretação e intervenção socioespacial pelos sujeitos fundamentados na formação para a cidadania com ênfase na autonomia e as possibilidades do estudo do meio; por último, são apresentadas práticas de ensino desenvolvidas a partir do estudo do meio considerando as múltiplas potencialidades representadas pelo lugar representado pelo espaço urbano de Uberlândia, ampliando para cidades da mesorregião do Triângulo Mineiro.

Pressupostos teóricos

O ensino de Geografia no contexto do século XXI

O movimento de renovação da Geografia, que teve início no Brasil na segunda metade do século XX, é parte integrante de um conjunto de concepções e reflexões sobre os fundamentos epistemológicos e ideológicos que culminaram na Geografia denominada Crítica3. Essa renovação que se pautou na necessidade de superação da descrição técnica como método principal da Geografia Tradicional, tornou-se insuficiente devido à complexidade socioespacial no emergente século XXI.

Assim, a imersão da sociedade ou parte desta no processo de globalização fomentou novas reflexões sob vários aspectos da vida em coletivo.

> A globalização afeta praticamente a todos na atualidade, com maior ou menor intensidade, e não existe mais nenhum lugar ou região que não dependa do mundial, do global, sendo este último mais do que a mera soma dos inúmeros lugares. E também o local não é um mero reflexo do global, apesar de ser parte dele. *Ipso facto*, hoje, mais do que nunca, existe uma imperiosa necessidade de se conhecer de forma inteligente (não decorando informações e, sim, compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos [...]. (VESENTINI, 2009, p. 79).

A exigência de entender os significados das transformações socioespaciais tornaram-se imediatas e fundamentalmente uma necessidade iminente, o que acentuou a importância de se transformar o pensamento geográfico de até então. Sobre isso, observa-se que "a(s) geografia(s) crítica(s), no seu cerne, não apenas procurou(aram) subjugar as geografias clássica, moderna e pragmática, mas fundamentalmente essa nova corrente buscou se envolver com temas novos" (PESSOA, 2007, p. 62). Inclusive revisitando velhas problemáticas sob um novo arcabouço teórico e metodológico.

A Geografia na perspectiva crítica vem contribuir para a redefinição do pensamento geográfico, assim como, as formas de analisar as ações humanas estabelecidas na realidade dos sujeitos em sociedade. Portanto, esse movimento que também fundamenta-se na construção e exercício da cidadania adveio para influenciar novos modos de ser e agir e, sobremaneira, tem provocado um reexame na função da escola, no currículo e nas metodologias diante da nova realidade social, política, econômica, cultural e ambiental, como problematizado anteriormente.

3 "[...] o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída" (Cf. MORAES, 1983, p. 12).

Portanto, a renovação paradigmática da Geografia "(...) desafia a instituição escolar para a superação do ensino marcado pelo uso de manuais e de repasses muitas vezes infundados de conteúdos previamente definidos" (AZAMBUJA, 2018, p. 15). A perspectiva geográfica com ênfase no estudo descritivo da paisagem foi questionada, o que evidentemente não significa sua total supressão das práticas pedagógicas.

Essa concepção de pensar a ciência geográfica de forma crítica, considerando a vertente social dos fenômenos representa uma significativa contribuição à sociedade que se almeja democrática.

> [...] no sentido de considerar a Geografia como sendo uma ciência da sociedade e que tem como especificidade a análise da dimensão espacial presente na dinâmica social, já é possível percebermos que o saber geográfico fruto desse avanço epistemológico, começa a estar presente no discurso de professores. Porém, ainda que pese este discurso, que se faz ouvir nas salas de aula, é bastante perceptível a manutenção da prática político-pedagógica de caráter 'bancário'. (ROCHA, 1996, p. 182)

No entanto, uma das críticas à geografia crítica é que ela avançou muito no campo do discurso e da teoria, mas não apresentou resultados pragmáticos, propostas de mudanças efetivas. Prova disso é o discurso dos professores muitas vezes críticos, mas na prática mantém-se tradicionais, ou seja, sem relevância social.

Entretanto:

> Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema A Terra e o Homem – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu. (VESENTINI, 2004, p. 220).

Impõe-se assim à escola, uma ressignificação da sua função social e política, enquanto espaço de práticas que deveria desenvolver a aprendizagem significativa situada no cotidiano dos estudantes. Desse modo, torna-se prioridade conciliar no seu currículo, práticas de ensino que considerem as diferenças socioculturais dos sujeitos como aspecto atinente do ser humano, respeitando com isso suas particularidades no processo de ensino e aprendizagem.

Essa formação humana, perpassa de maneira categórica a construção da definição e exercício da cidadania, exigida como objetivo essencial na escola moderna institucionalmente tão requisitada, e socialmente pouco valorizada. Nesse sentido, será "(...) preciso reafirmar esta instituição como uma das agências destinadas a propiciar a formação humana" (CAVALCANTI, 1998, p. 124).

Isso posto, pensar o conhecimento geográfico como instrumento na leitura do mundo globalizado em suas múltiplas escalas de abordagem e existência humana representa considerar, nas práticas de ensino e nas leituras desencadeadas, a decodificação e inclusão das práticas sociais, culturais, políticas e econômicas dos sujeitos historicamente situados a partir do cotidiano.

Desse modo, a importância de saber Geografia se dá pelo simples fato de que "todo dia fazemos nosso percurso geográfico, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, pondo a geografia na própria intimidade das nossas condições de existência" (MOREIRA, 2010, p. 45). Assim, enfatiza-se que o ensino de Geografia que se pretende deve estar em sintonia com essa realidade vivida pelos próprios alunos em seus múltiplos espaços de construção social, cultural, política e econômica, possibilitando que se identifiquem e ressignifiquem-se enquanto cidadãos autônomos.

Compreende-se que o ensino de Geografia precisa:

> [...] promover, por meio de estratégias diversas, o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade. Acreditamos, igualmente, que o grande desafio é que esses alunos desenvolvam capacidade crítica para realizar sua própria
> leitura de mundo. (FERNANDES, 2011, p. 2).

As práticas de ensino que ampliam as competências de visualização crítica do espaço geográfico adquirem relevante significado pois potencializam a própria construção da ideia de pertencimento no lugar. Assim, a validade e a necessidade de uma formação cidadã perpassa necessariamente pelas competências, ou seja, auxilia a não apenas observar e diagnosticar, mas inervir nas situações cotidianas que eventualmente comparecerão.

Portanto,

> O objeto de estudo da Geografia não pode mais estar restrito à descrição de paisagens. É preciso elaborar a explicação da paisagem e compreender o movimento nela contido, o passado e o presente em âmbito local, regional, nacional e mundial. Comprender a natureza em sí e a natureza socializada, ou seja, o espaço geográfico. (AZAMBUJA, 2018, p. 15).

Nesse movimento contido na paisagem se insere as demais categorias de análise da Geografia em seu movimento como descrita por Milton Santos em "os fixos e fluxos", pois, nestas conterão as marcas do passado que ajudarão a compreender a atualidade a partir das "rugosidades".

Um dos desafios é esclarecer o mundo em suas múltiplas escalas de abordagens, e a partir do entendimento do funcionamento e organização das questões sociogeográficas, propor dispositivos para mitigar os impactos humanos na sociedade. Isso, diante da necessidade de

uma Geografia Crítica e ativa com as questões sociais como retrata Vesentini (2004) ao afirmar que não se admite mais uma Geografia imparcial, neutra, sem propósito, e propositamente alheia as questões sociogeográficas, mas sim uma ciência vinculada com a justiça social e com as correções das desigualdades no espaço geográfico.

A Geografia na leitura do espaço geográfico

Observado que "o sistema escolar vive mais uma vez – só que em ritmos bem mais acelerados – uma fase de profundas reestruturações e, no seu bojo, o ensino de geografia sofre questionamentos" (VESENTINI, 2004, p. 220), o que fundamenta-se como primordial a uma aprendizagem geográfica vinculada ao desafio de formar para a cidadania.

Esse desafio poderá ser superado a partir da concretização de uma aprendizagem que se materialize em saber passível de uso, significante e edificante daqueles que mais precisam dos saberes geográficos como instrumentos na construção e exercício da autonomia e consequente cidadania.

Dessa maneira, compreende-se que a escola só terá relevância para o aluno quando se estabelecer para ele como um espaço onde se ensina, aprende e aplica aquilo que se concretiza como aprendizagem. De forma contrária, ou seja, a manutenção de um ensino negligenciando e distante da vida dos estudantes, colabora como fator de impedimento à construção de sujeitos cidadãos, contrariando tornarem-se protagonistas de sua própria existência. Diante disso, "a questão é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece, dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade" (CALAI, 2001, p. 136).

O ensino e a aprendizagem4 em Geografia na sala de aula devem e precisam estar encadeados com a vida em movimento. Para isso, será imprescindível a superação de metodologias tradicionais. Porém, como concretizar tal necessidade, considerando tantos outros desafios que a escola pública ainda necessita superar?

Enquanto atuantes na formação de professores observamos que as aulas de Geografia precisam ter elementos didáticos que são essenciais para se falar em aprendizagem. Para isso,

4 Sobre os processos de ensino e de aprendizagem, utilizam-se, neste artigo, as concepções de Libâneo (1994). O autor considera que "[...] o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos [...]". Sobre a aprendizagem, o autor ainda a considera "[...] a assimilação ativa de conhecimento e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente. A aprendizagem é uma forma do conhecimento humano – relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo – desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem" (LIBÂNEO, 1994, p. 90-91).

o professor precisa considerar alguns fundamentos básicos para sair da sala de aula com a sensação de que o seu dever enquanto profissional fora cumprido, ou seja, que o seu papel docente fora atingido. Portanto, conforme Demo (2011) ser professor é cuidar para que o aluno aprenda.

Assim, o processo de construção de realização de uma efetivação de uma aula significativa deve ser assegurada e assumida como compromisso principal na prática docente neste século XXI. Mas novamente deparamos com o questionamento: É possível concretizar uma aula significativa, considerando toda falta de infraestrutura que a escola pública perpassa?

> [...] o risco do esvaziamento da denúncia quando fixa-se apenas no campo do visível e do mensurável, ou seja, na denúncia da completa ausência de infra-estrutura e de recursos didáticos nas escolas, bem como na degradação da carreira do magistério verificada nas últimas décadas. Precisamos ir além da constatação de tais problemas concretos e descobrir 'o estado' da crise. (STRAFORINI, 2008, p. 47).

Nessa perspectiva, "a Geografia parece um pastel de vento: boa aparência, mas conteúdo e abordagem parcos" (KAERCHER, 2004, p. 140). Ademais (...) "com seus professores ausentes e com sua pouca densidade no tratamento dos assuntos tratados soa como um pastel de vento: uma aparência externa agradável, 'moderna', mas de conteúdo dispersivo e de reflexão superficial" (KAERCHER, Ibidem). Porém, sabe-se que existem outras variáveis que contribuem para pensar o assunto e sua complexidade.

O problema pode não estar apenas na infraestrutura, ou nos conteúdos em sí, mas na forma como mesmo vêm sendo trabalhados em sala de aula, ou seja, as estratégias metodológicas utilizadas. Além disso, o que se espera do sujeito ao saber Geografia, muitas vezes se contradiz com a forma descontextualizada na qual o ensino é trabalhado em sala de aula, fato que muitas vezes contribui para ampliar a marginalização dos próprios estudantes, sobretudo, das camadas populares, geralmente mais vulneráveis socioeconomicamente.

Desse modo, compreende-se que não há como dissociar a atual crise na qual a educação brasileira percorre de outros elementos de múltipla ordem, sobretudo da própria política, pois os fatores encontram-se interligados, dentre eles: a própria degradação da carreira docente, investimentos públicos aquém do necessário para o setor, além da desvalorização social dos profissionais da educação e da educação pela sociedade, dentre outras variáveis.

Na verdade o que existe é um processo de desmantelamento do Estado seja nas políticas educacionais, saúde, infra-estrutura, tecnologia, comunicação. Todos os direitos

básicos começam a se tornar mercadoria no mercado capitalista, daí o esvaziamento do poder do Estado e do seu enfraquecimento frente ao grande capital. Os políticos tornam-se simples marionetes, lobistas dos grandes detentores do capital. Por essa razão, até mesmo valores como a democracia são postos em cheque. Substituímos nossa cidadania pelo papel de consumidores, e a democracia se reduziu a uma consulta popular de candidatos previamente escolhidos por partidos e pelo grande capital.

Resultados e discussão

Estudo do Meio no espaço urbano da cidade de Uberlândia

Neste tópico, serão apresentadas sugestões de campo, utilizando para isso, o espaço urbano da cidade de Uberlândia (MG) localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro.

Historicamente, os denominados "trabalhos de campo" sempre foram conduzidos como instrumento para análise da paisagem, seja para a coleta de dados, observação da paisagem e/ou avaliação da ocorrência de fenômenos específicos. No entanto, compreende-se que a atualidade requer uma aplicabilidade dessa metodologia, ou seja, que a mesma potencialize uma leitura considerando o quadro natural em sua totalidade, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. O método utilizado neste estudo do meio pelos estudantes foram a observação, descrição, e o registro fotográfico.

A ênfase no estudo do meio como proposta metodológica e ação pedagógica tem como objetivo auxiliar a evidenciar a sua importância no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Dentre as possibilidades para realização desse tipo de atividade, partiu-se da viabilidade de aproveitamento partindo do lugar de inserção da escola no município. O objetivo inicial fora instigar nos estudantes a reflexão sobre o bairro onde moravam, ou por onde percorriam para chegar à escola conforme Figura (1), processo que tinha como objetivo observar, catalogar, comparar e correlacionar os fenômenos componentes no decorrer do percurso.

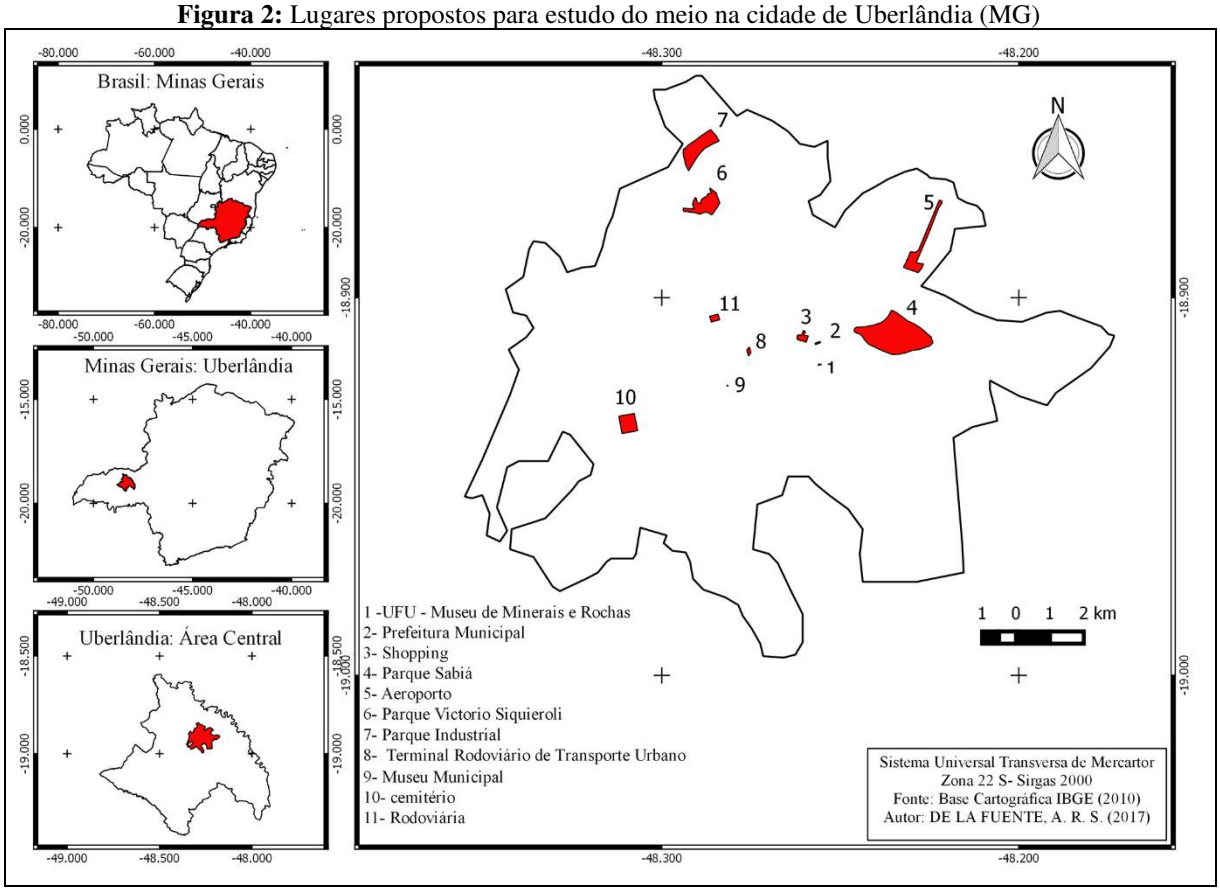
Figura 1: Estudo do Meio na área urbana da cidade



Fonte: Arquivo do autor

Foi proposto observar e anotar aspectos do espaço urbano, os quais consideramos como espaço-pedagógico interessante para a prática de campo. Dentre eles estão: Museu de Minerais e Rochas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), câmara e prefeitura municipal, shopping center, cemitério, terminal rodoviário, terminal central de transporte urbano, aterro sanitário, aeroporto, parque industrial, parques ecológicos, e rodoviária, conforme especializado na Figura (2):

Figura 2: Lugares propostos para estudo do meio na cidade de Uberlândia (MG)



Fonte: Organizado pelo autor

Os espaços de aprendizagem enumerados representam algumas das várias possibilidades pedagógicas que poderão ser exploradas no espaço urbano considerando a maioria das cidades no Brasil, a partir do seu potencial multi/inter/transdisciplinar.

Assim, infraestrutura, assentamento, edificações, ruas, áreas de comércio, áreas de moradia, bairros nobres, relevo, córregos, área verde, clima urbano, impactos ambientais, reserva ambiental, indústria, praças, população, meios de transportes, foram alguns conteúdos geográficos trabalhados de forma coordenada pelos professores das disciplinas de Geografia, História, Sociologia, Biologia e Matemática.

No Museu de Minerais da Universidade Federal de Uberlândia foi possível materializar vários conteúdos desenvolvidos em sala de sala, principalmente em Geografia e Biologia, dentre eles: As potencialidades dos recursos energéticos, as bases físicas de formação do território brasileiro, a totalidade do modelado da crosta terrestre global, a relação com as atividades industriais, as matérias primas e fontes de energia tão necessárias na atualidade do mundo moderno, conceitos de rochas, minerais, etc. Foi possível também enfatizar a importância de pensar os gradativos impactos ambientais causados pelas explorações da natureza impulsionadas pelas "necessidades humanas", questões econômicas, questão agrária, desemprego, dentre outros temas relacionados com a ciência geográfica.

Na Câmara Municipal de Uberlândia e Prefeitura foi possível tratar de questões tais como: espaço geoeconômico do município, propostas de políticas públicas, sistema eleitoral, infraestrutura e logística, indústria e a economia formal e informal, planejamento urbano e plano diretor, comércio, econômica informal, especulação imobiliária, mobilidade urbana, serviços urbanos em geral, estrutura etária populacional e o fluxo migratório, cidadania, dentre outros conteúdos retratados pelos gestores públicos eleitos pela sociedade.

A atividade de campo no Center Shoping realizada com os estudantes tratou sobre globalização, redes geográficas, especulação imobiliária, mundo do trabalho, mercado consumidor, equipamentos urbanos, terceirização, marketing, propaganda, exclusão e classes sociais, atividade industrial, setores da economia, comércio exterior, tecnologia, comportamento, hábitos, moda, cultura, etc.

No cemitério os estudantes foram instigados a pensar algumas questões sobre migrações, economia, violência urbana, expectativa de vida, classe social, estrutura etária populacional, religião, cultura, meio ambiente, dentre outros temas abordados.

No terminal rodoviário foi possível identificar juntamente com os estudantes vários aspectos, a saber, fluxo migratório regional-local-nacional diário, meios de transporte,

poluição, transporte rodoviário brasileiro, economia formal e informal, setores da economia, distribuição de renda, informalidade, desigualdade social, meio ambiente, cultura, dentre outros temas trazidos pelos próprios estudantes.

Já no Terminal Central de Transporte Urbano foram trabalhados conteúdos relacionados à trabalho e renda local, logística urbana, economia informal, comércio e serviços, desigualdade social, entre outros. Muitos se identificaram com o lugar devido ao convívio diário enquanto estudantes e trabalhadores. A vivência relacionada ao lugar onde se materializam as práticas do cotidiano auxilia os sujeitos a compreenderem-se como participantes da sociedade. Nesse sentido, "um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura que cada um tem deste espaço que nos acolhe, nos abriga, mas que nos impõe regras" (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 127).

A atividade de campo no Aterro sanitário tornou-se uma prática interessante, porém dependerá da proposta planejada pelo(a) professor da atividade, bem como, da maneira como a direcionará, haja vista, que o lugar não representa um ambiente naturalmente procurado para se estar. Nesse espaço, foram abordadas questões sobre a própria necessidade do aterro e o seu significado para a cidade, lixo produzido diariamente, localização do aterro, impactos ambientais do mesmo, chorume, lençol freático, trabalho e a renda retirada da atividade de catação e reciclagem, atividade industrial e a produção do lixo, qualificação profissional, mercado consumidor, planejamento urbano, especulação imobiliária, desmatamento, dentre outros impactos potencializados pelo modelo de desenvolvimento capitalista.

No Aeroporto foi possível tratar de assuntos como: processo migratório internacional, relação comercial entre países, economia globalizada, classe social, terceirização, mercado de trabalho, tecnologia, meio ambiente, exportação e importação (balança comercial), logística da produção industrial, meios de transportes, etc.

Durante as atividades desenvolvidas foi possível concluir que esse tipo de metodologia representa a possibilidade dos estudantes se verem como protagonistas atuantes na transformação do espaço geográfico, refletindo sobre as conexões e interrelações existentes entre o lugar e o sujeito. Ademais, simboliza uma oportunidade de refletir sobre a modificação das próprias representações a partir da mediação realizada pelo professor.

No Parque Industrial houve a oportunidade de trabalhar com os estudantes alguns conteúdos tais como: Qualificação profissional no contexto do século XXI, mercado consumidor e a produção industrial moderna, importância da logística, mercado de trabalho, terceirização, produção de bens e serviços, matéria prima como elemento essencial, impactos

ambientais causados, bem como, quantidade expressiva e diversidade de resíduos produzidos pelas atividades industriais.

No Parque ecológico foi trabalhado sobre: crescimento vegetativo e qualidade de vida urbana, aspectos climáticos, vegetação, hidrografia, solos, ecoturismo, educação ambiental, lazer, políticas públicas ambientais, uso da água, relação homem, sociedade e natureza, cultura, ambiente, fauna, flora, fontes de energia, desmatamento, queimadas, entre outros conteúdos com ênfase nos aspectos sociogeográficos, biológico e sociológico.

As práticas apresentadas foram realizadas no decorrer dos anos de 2006 a 2018 com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas públicas nas cidades de Uberlândia e Ituiutaba (MG). O exposto se materializou com a aplicabilidade dos conteúdos geográficos desenvolvidos com a participação de professores de outras disciplinas, sendo possível identificar que os estudantes tiveram a oportunidade de encontrar sentido nos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Confirma-se, assim, que a aprendizagem precisa ser útil à vida cotidiana dos alunos. Nesse sentido, precisa ser atraente diante de uma dinâmica realidade, a qual estamos de alguma forma inseridos. Além disso, o ensino que se espera deve suprir as necessidades dos sujeitos a partir da aplicação das competências, as quais vão lhes credenciar a interpretar e interagir na realidade de maneira crítica e consciente. Assim "a competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida" (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37).

Portanto, um fundamento considerado básico e coerente às necessidades da atualidade, é que o professor tenha consciência do espaço geográfico no qual está inserido, da realidade vivida pelos seus estudantes. Nesse aspecto, surge a possiblidade de desenvolver as categorias de análise de espaço, lugar, paisagem, região e território, consideradas essenciais na construção da espacialidade sociogeográfica. Esses princípios geográficos tornam-se requisito fundamentais para que o educador possa trabalhar a Geografia a partir da leitura crítica do espaço geográfico.

No decorrer das atividades de campo foi possível observar que a construção de representações a partir das descobertas dos estudantes é importante e auxilia na aprendizagem, ampliando a percepção sobre o lugar onde vivem. Nesse sentido, constatou-se a partir de conversas com os estudantes, que o próprio olhar deles em "estar inserido na cidade mudou drasticamente". A partir do campo afirmaram conseguir fazer múltiplas relações dos fenômenos e problemas abordados com mais segurança.

Observou-se que a descrição dos fenômenos representou o primeiro passo da pesquisa realizada pelos estudantes. Posteriormente foram orientados a analisar a partir dos princípios geográficos de unidade, individualidade, atividade, conexão, comparação, extensão e localização.

Ficou evidenciado para os professores e para os alunos que o estudo do meio no espaço urbano potencializa identificar várias questões, as quais podem ser motivadoras, a depender da perspectiva científica potencializada e mediada pelo professor. A observação crítica sobre os fenômenos sociogeográficos evidenciou-se a partir de comentários dos estudantes sobre, por exemplo, a comparação que fizeram entre o fluxo de automóveis, e a importância econômica da cidade de Uberlândia (MG) na mesorregião do Triângulo Mineiro.

Ademais, eles observaram que a ocupação no sítio urbano acontece conforme a disponibilidade de capital, apontando sobre a existência de "bairro rico e bairro pobre" como representativade da desigualdade social urbana. Assim, "sendo o resultado do processo de urbanização, a cidade representa antes de mais nada os laços que ligam as várias pessoas que compartilham um mesmo território para morar, para trabalhar, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência" (CASTROGIOVANNI, 2000, p.127).

A construção do conhecimento protagonizado pelos estudantes a partir do estudo do meio, auxilia compreenderem as questões componentes pelos mesmos, quando relacionam teoria com a prática. Portanto, representa a materialização da "conjugação entre a unidade e a multiplicidade, constituintes de um quadro feito de entrelaçamentos e fundamentado da dialógica entre imaginação e a verificação" (MATHEUS, 2007, p. 137).

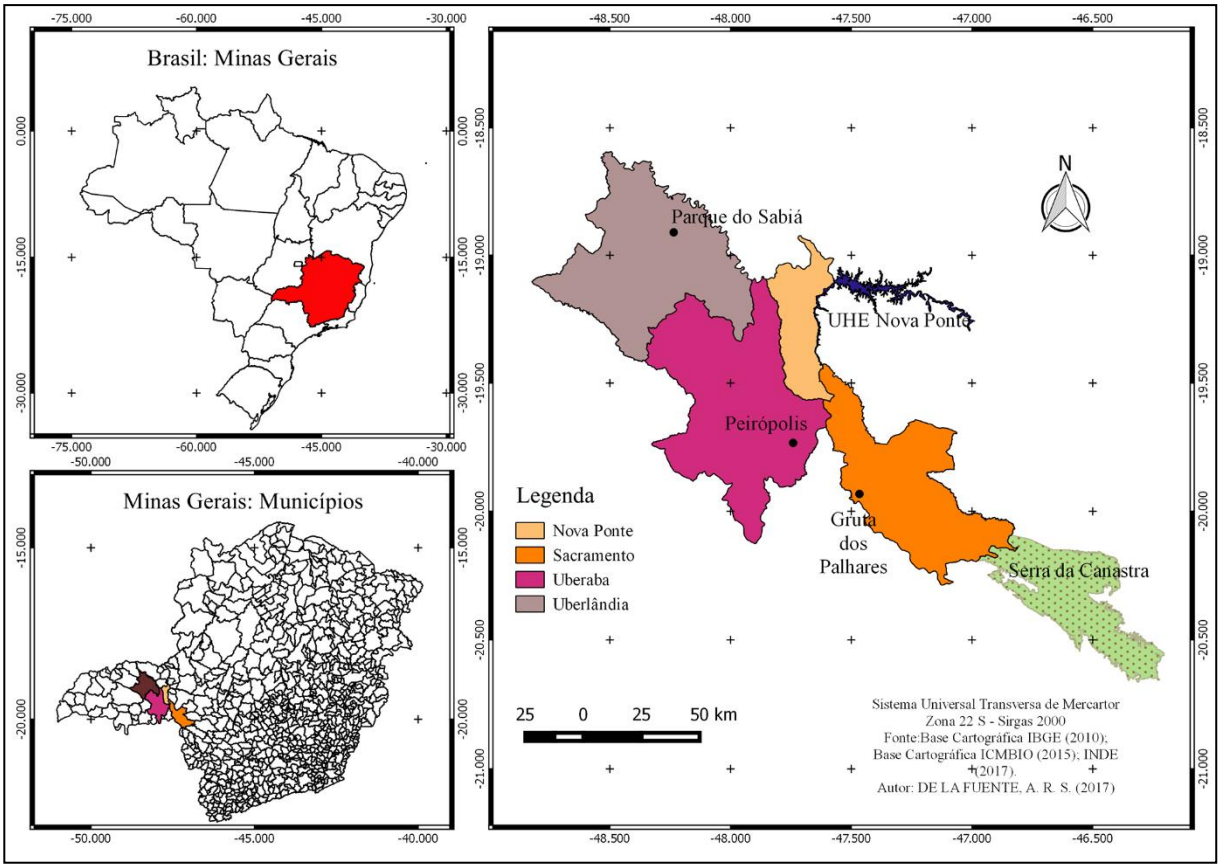
Estudo do Meio na mesorregião do Triângulo Mineiro

O estudo do meio considerou a abordagem socioespacial regional. Nesse sentido, cidades próximas ao município de Uberlândia, dentre elas Uberaba (MG) com estudo no Sítio Paleontológico de Peirópolis; Nova Ponte (MG) com estudo na Usina Hidrelétrica. Sacramento (MG) com estudo na Gruta de Palhares; São Roque de Minas (MG) com estudo no Parque Nacional da Serra da Canastra, conforme Figura (4).

Essas foram algumas atividades de campo realizadas nas supracitadas cidades, que apesar de demandarem planejamento, recursos, e disponibilidade de tempo maior, representam possibilidades pedagógicas interessantes para a aprendizagem. O método

utilizado neste estudo do meio pelos estudantes foram também a observação, descrição, e o registro fotográfico.

Figura 4: Estudo do Meio desenvolvido na mesorregião do Triângulo Mineiro



Fonte: Organizado pelo autor

É importante registrar que ao longo de todo o trajeto os estudantes foram instigados a observar e registrar as diferenciações na paisagem do cerrado, infraestrutura, equipamentos, intervenções humanas, fragmentos de conflitos no espaço geográfico, todos evidenciados como possíveis resultados da presença humana na natureza.

Segundo Pontuschka; Cacete; Paganelli, (2009, p. 183) "quando grupos de alunos, coordenados por professores, realizam uma pesquisa de campo no local em que vivem ou em lugares mais distantes, passam a reconhecer e valorizar o patrimônio cultural do seu lugar e de seu país". Desse modo, a atenção dos estudantes se acentuou na medida em que as observações dos fenômenos eram mediadas pelos professores. Um exemplo se deu quando foram questionados sobre as desigualdades de acesso aos bens produzidos pelo lugar, e condição social, política e econômica dos sujeitos na ocupação e exploração do/no terriório.

Uberaba (MG) – Museu paleontológico

Em Uberaba (MG) encontra-se o bairro de Peirópolis, localizado nas proximidades da cidade, que atualmente se tornou procurado para o turismo no Brasil e no mundo por se tratar da localização de um importante sítio paleontológico, atraindo com isso, estudiosos, curiosos e turistas. Consequentemente, contribui para a dinamização da economia do lugar.

Figura 5: Estudo do Meio em Museu Paleontológico de Peirópolis



Fonte: arquivo do autor

As atividades de campo em Peirópolis foram iniciadas a partir do centro de Pesquisas Paleontológicas denominado Llewellyn Ivor Price5, local onde foi construído o museu conforme fig. 5. Atualmente conta com diversas amostras de fósseis de dinossauros retirados na região, o que representa uma oportunidade para professores e estudantes conhecerem mais sobre os fenômenos físicos e sociais dessa região do país.

Nova Ponte (MG) – UHE

Já em Nova Ponte (MG) na Usina Hidrelétrica e na reserva ecológica do Jacob, lugares com significativo potencial pedagógico, os aspectos físicos, sociais e econômicos puderam ser explorados didaticamente. Dentre as possibilidades no decorrer do percurso na trilha de 2.400m no interior da reserva foram realizadas algumas abordagens sobre questões geomorfológicas, climatobotânicas, pedológicas, socioeconômicas e culturais.

5 Na década de 1940, foi o primeiro paleontólogo a estudar a região e Peirópolis, em Uberaba, Minas Gerais, onde permaneceu por mais de 20 anos. O Centro de Pesquisas Paleontológicas de Peirópolis representa uma homenagem ao pesquisador, inaugurado na década de 1990, recebeu o nome de Llewellyn Ivor Price. Hoje simboliza uma referência no país (UBERABA, 2020).

Figura 6: Estudo do Meio na Usina Hidrelética de Nova Ponta



Fonte: Arquivo do autor

Em torno da represa foi possível ao(a) professor(a) abordar sobre os impactos decorrentes da construção das barragens no meio ambiente, bem como as demais questões sociais, culturais e econômicas em torno da construção da UHE. Como atividade prática os estudantes foram orientados a se organizaram em grupos de 4 ou 5, a fim de realizar alguns registros escritos e/ou fotográficos dos fenômenos observados e, considerando que "durante uma pesquisa de campo, nas várias situações e momentos vividos no lugar, o olhar e as demais sensações do observador são permanentes e precisam ser registradas de diversas maneiras" (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2009, p. 183), eles foram instigados a catalogar as informações em caderneta de campo para posterior socialização.

Como maneira de estimular os métodos da pesquisa científica, os estudantes foram incentivados a coletarem materiais no decorrer do trajeto para posterior identificação. Dentre as amostras variados tipos de solos, minerais, rochas, restos de flora, pequenos exoesqueletos.

O estudo desse lugar pelos estudantes possibilitou o acesso a jornais da época anterior à construção da usina, com depoimentos, lendas, formas de fazer, museus, festejos, arquivos pessoais, reconstruções, fatos que segundo Pontuschka; Cacete; Paganelli (idem, p. 180) "permitem a reconstituição da memória que integra parte do patrimônio cultural de um povo".

Os estudantes também sentiram a necessidade de realizar entrevistas com moradores do lugar, afim de compreender quais as concepções dos mesmos sobre as mudanças eventuais que ocorreram com a construção da represa, como por exemplo, se houve modificações no regime de chuvas, dentre outros aspectos da vida na comunidade. Esse tipo de atividade proporciona de acordo com Matheus (2007, p. 137) "[...] o contraponto entre os impactos que tínhamos da realidade de uma cidade do interior, com a possibilidade de avançar de um olhar e de conversa com os próprios atores".

As respostas às observações dos estudantes poderão advir da forma diversificada de analisar determinado fenômeno. No entanto, ficou evidente a necessidade do professor atuar

na mediação da aprendizagem, estimulando, acentuando questões das mais simples às mais complexas, elevando o grau de interação para outras escalas de reflexão. A título de exemplo a importância da energia produzida pela UHE para a cidade de Nova Ponte e região para o contexto do mundo moderno.

Sacramento (MG) - Gruta de Palhares

Em Sacramento (MG) já na Gruta dos Palhares, os professores perceberam diversos aspectos relacionados à natureza e à atuação da sociedade. A gruta representa um importante ponto de afloramento do Arenito Botucatu, importante área de recarga do Aquífero Guarani para a mesorregião do Triângulo Mineiro. Além dos tipos de rochas da região, as características da fauna, flora, os elementos turísticos e a economia do lugar puderam ser explorados pedagogicamente.

São Roque de Minas (MG) – Serra da Canastra

São Roque de Minas, o Parque Nacional da Serra da Canastra evidencia a possibilidade de professores das distintas disciplinas desenvolverem várias atividades com os vários níveis de escolarização (infantil, fundamental, médio e superior). Dentre os conteúdos trabalhados na educação básica, citam-se: Aspectos Físicos do Planeta Terra (solo, relevo, clima, vegetação, fauna, etc.), meio ambiente, qualidade de vida, lógica econômica do lugar, turismo, cultura local, sítuo urbano, entre diversos outros temas.

Reitera-se que para a realização de um estudo do meio, algumas atitudes são fundamentais por parte dos participantes, dentre elas: planejar toda a atividade, apontar/evidenciar objetivos, responsabilidades de cada participante, organizar minuciosamente cada etapa, articular os conteúdos para o trabalho multi/inter/transdisciplinares, etc.

As etapas para o desenvolvimento do estudo do meio são planejamento, execução, avaliação, divulgação e socialização dos resultados com a comunidade escolar.

É importante que na organização de atividades que exigem a saída da escola se observe no planejamento: levantamento preliminar da realidade (presencial ou remota); requerimento de aprovação/autorização do projeto pela equipe pedagógica/direção; autorização documental devidamente assinada pelos responsáveis legais; organização do

transporte (urbano e/ou intra-urbano e documentação); feitura de orçamentos das despesas considerando todo o percurso; agendamento junto ao lugar escolhido; recepção documentação/autorizações dos pais/responsáveis; convite a outras disciplinas e professores; reunião com todos os participantes um dia antes da atividade para repassar as informações e delegar funções; formulação de questões/problemáticas a serem respondidas ao longo das atividades, etc.

No decorrer das atividades o professor evidencia como importante: Entregar a cada estudante e professor(a) participantes o cronograma com as atividades a serem desenvolvidas; recepcionar os estudantes em cada local de parada; explicar os objetivos específicos, e os determinados pontos de observação; solicitar registro em caderneta de campo dos fenômenos a serem analisados; averiguar anotações nas cadernetas de campo; providenciar espaço para almoço e recreação; solicitar registros fotográficos, solicitar coleta de amostras de materiais de interesse dos estudantes para posterior exposição (ex. folhas secas, rochas, minerais, etc); fechar a atividade de campo com revisão dos objetivos propostos oportunizando que todos falem; providenciar lanche no retorno; recolher as cadernetas de campo para avaliação.

Por fim, já de volta à escola, deve-se preocupar em apresentar os resultados alcançados para a comunidade escolar. Desse modo, sugere-se a realização de exposição dos registros fotográficos realizados pelos estudantes, materiais coletados, organização de curtas/documentário dos fenômenos estudados. Por fim, é importante deixar registrado e arquivado na escola o relatório contendo todo o planejamento do estudo, com todos os registros realizados antes, durante e depois dos trabalhos.

É importante observar que na prática desse tipo de metodologia existem diversas variáveis a observar. Nesse sentido, torna-se importante que o(a) professor(a) atente para as particularidades específicas, conforme a instituição, o lugar do estudo, as características didático-pedagógicas dos estudantes envolvidos, os objetivos dos organizadores, etc. Trata-se de etapa que apesar de apresentada em sequência, podem ser alterada em sua ordem, mas que auxilia os planejadores desse tipo de metodologia a organizarem futuras atividades extra-muros da escola. Além disso, o planejamento é importante, pois, evita-se banalizar esse tipo de metodologia, comprovadamente eficiente na história da Geografia escolar.

Considerações finais

A proposta do artigo evidenciou a importância do estudo do meio como metodologia no ensino de Geografia, e reforça a necessidade da escola e professores promoverem uma aprendizagem significativa para os sujeitos em sociedade. A realização do estudo do meio demonstrou-se uma metodologia interessante no processo de ensino e aprendizagem, pois permitiu aos estudantes compreender a partir da realidade, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, ampliando assim, a percepção em torno da interligação entre os fenômenos em múltiplas escalas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas expressam na teoria a relevância de metodologias que auxiliam os estudantes a desenvolverem o olhar crítico e investigativo sobre o espaço geográfico, do qual são sujeitos participantes.

Fundamentar a discussão sobre metodologias no ensino de Geografia significa um posicionamento pedagógico-político, pois, ao estudar o meio onde vive, o estudante se forma enquanto cidadão consciente, autônomo e reflexivo sobre os problemas que os cerca. O estudo do meio permite ir além das reflexões mediadas pelo(a) professor(a) em sala de aula, incidindo sobre a instituição escolar, o seu projeto político-pedagógico, planos de ensino, currículo, bem como os instrumentos didáticos utilizados.

Refletir sobre o objeto de estudo contribuiu para pensar também o ensino de Geografia que desejamos, ou seja, o mesmo situado e em cumplicidade com as novas necessidades requeridas pelos sujeitos na sociedade globalizada, fundamentado em metodologias que corroboram para acentuar a importância da ciência geográfica, trabalhando os conteúdos de maneira multi/inter/transdisciplinar à própria complexidade e totalidade socioespacial.

As potencialidades da Geografia na leitura do espaço geográfico tornou-se no atual contexto um instrumento importante no exercício da cidadania, portanto, autonomia dos sujeitos, pois, ergue-se como um instrumento aos sujeitos no entendimento da organização do mundo, potencializando-lhes intervir, e assim exercitarem o protagonismo enquanto cidadãos atuantes em sociedade.

O estudo do meio demonstrou-se uma metodologia que contribui de maneira efetiva para a construção do conhecimento de forma reflexiva, dinâmica, criativa, potencializando nos estudantes as competências necessárias para o entendimento do seu papel de coadjuvantes no lugar do qual fazem parte.

Por fim, compreende-se categoricamente que temos a função enquanto professores em ensinar de forma que instigue e desafie o aluno, ou seja, pelo avesso. Mas o que seria esse avesso? De forma objetiva seria iniciar nossas práticas a partir do inesperado, surpreender o aluno a partir de abordagens criativas. Para isso, o estudo da Geografia como ciência torna-se fundamental, pois, o professor precisará potencializar sentido às suas aulas, evitando, assim, que continuemos com a sensação de que a escola caminha em sentido contrário ao movimento do mundo, e que a modernidade é apenas uma falácia.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, L. D. de. **A Geografia do Brasil na Educação Básica:** uma didática para o ensino da formação socioespacial brasileira. Curitiba: CRV, 2018.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano1, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em:< http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/353/335>. Acesso 08 fev. 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas, SP; Papirus, 2012.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar para que o aluno aprenda.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERNANDES, M. L. B. Estudo do meio e o ensino de Geografia. **Revista Geográfica de América Central** Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica. II Semestre 2011 p. 1-19. Disponível em < https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820041.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

KAERCHER, A. N. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. São Francisco do Sul: Edunisc, 2004.

KIMURA, S. **Geografia no ensino médio:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do Meio: teoria e prática**. Geografia (Londrina)** v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MATHEUS, E. H. C. O que há por trás de uma panela? Uma atividade de campo como trajetória a um olhar geográfico. In.: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER,

N. A. **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 135-148.

MORAES, A. C. R. **Geografia:** pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1983.

MORAN, E. **A cabeça bem feita, repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado.** 3. Reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual.** 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <encurtador.net/guK28>Acesso em: 08 fev. 2021.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia:** práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, G. O. R. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista da APG** (PUCSP), São Paulo, v. 8, n. 5, p. 202-217, 1996. Disponível em: < encurtador.net/rwGOU> Acesso em: 28 fev. 2021.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo:** globalização em meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

VESENTINI, J. W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI.** São Paulo: Plêiade, 2009. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br>. Acesso em: 22 jan. 2021.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (org). **O ensino de Geografia no século XXI.** São Paulo: Papirus, 2004. p. 219-248.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

AS GEOGRAFIAS FEMINISTAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: discussões de gênero, sexualidade e racialidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Maria Aline dos Santos
Graduada em Geografia (Licenciatura) e graduanda em Geografia (Bacharelado) pela Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: maria.a.aline@ufv.br

Juniele Martins Silva
Doutora em Geografia pela Unesp/FCT. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA/UFCat)
E-mail: junielemartins.geo@gmail.com

Resumo

As categorias de gênero, sexualidade e racialidades defendidos pelas Geografias Feministas na construção de conhecimentos pela ciência geográfica se encontram invisibilizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista essa limitação, o objetivo deste trabalho é investigar quais temáticas permitem discutir as dimensões de gênero, raça e sexualidade nos diferentes conteúdos propostos no documento da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Geografia, assim como compreender as possibilidades de inserção dessas categorias na disciplina de Geografia presente no documento. A metodologia utilizada foi a pesquisa teórica e a análise documental. O caminho metodológico foi baseado no levantamento de leituras referentes às Geografias Feministas, gênero, racialidades, sexualidade e o Ensino de Geografia; leitura da BNCC (foco nos Anos Finais do Ensino de Geografia); construção de quadros referentes a cada unidade temática; seleção das propostas curriculares na BNCC que se enquadram com as discussões propostas; apresentação das contribuições à BNCC e análise das discussões elaboradas. As possibilidades de inserção dessas temáticas, conduzem a uma diversidade de reflexões através dos marcadores estabelecidos e promoção de novos saberes e ações que superam as limitações impostas ao documento.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Base Nacional Comum Curricular. Geografias Feministas.

THE FEMINIST GEOGRAPHIES ON THE COMUM CURRICULAR BASIS: gender discussions, sexuality and raciality in the last years of elementar school

Abstract

The categories of gender, sexuality and racialities defended by the Feminist Geographies in the construction of knowledge by geographic science are invisible in the National Common Curricular Base (BNCC), in view of this limitation, the objective of this work is to investigate themes that allow discussing the dimensions of gender, race and sexuality in the different contents proposed in the BNCC document for the Final Years of Fundamental Education in Geography, as well as understanding how possibilities of insertion of these categories in the discipline of Geography present in the document. The methodology used was theoretical research and document analysis. The methodological path was based on the survey of readings referring to the Feminist Geographies, gender, racialities, sexuality and the Teaching of Geography; reading of the BNCC (focus on the Final Years of Teaching Geography); construction of tables referring to each thematic unit; selection of

curricular proposals at BNCC that fit the proposed discussions; presentation of contributions to the BNCC and analysis of the elaborated discussions. The possibilities of inserting these themes, lead to a diversity of reflections through the established markers and the promotion of new knowledge and actions that overcome the limitations imposed on the document.
Key-words: Teaching of Geography. National Common Curricular Base (BNCC). Feminist Geographies.

Introdução

No contexto brasileiro, discussões que envolvem as categorias gênero, sexualidade e racialidades têm assumido maiores repercussões desde 2000, processo que possibilitou a ascensão de pauta de políticas educacionais e movimentou as concepções epistêmicas estabelecidas. Todavia, o viés conservador se engajou em perseguir e impedir projetos que possuíam como propósito consolidar gênero e sexualidade como um conteúdo transversal nas escolas.

A perseguição foi materializada nos currículos nos projetos educacionais, vale lembrar a vigilância em torno do Programa Brasil sem Homofobia que segundo Brandão e Santana (2011, p. 167) foi criado em 2004 pelo governo Lula para combater discriminação e violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outras identidades dissidentes (LGBTQIA+), promover sua cidadania e acesso a direitos no Brasil, todavia foi nomeado pela Escola sem Partido[1] de Kit Gay, termo utilizado para deslegitimar o programa e seus objetivos. Além disso, ocorreu a supressão do termo gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Dessa forma, a promoção de diversidades nas escolas estava sendo silenciada e seus profissionais da educação acusados de incentivar a homossexualização dos estudantes.

Ademais, é preciso recordar que as produções científicas da Geografia que buscam gerar visibilidade às categorias de gênero, sexualidade e racialidades tem um alcance ainda limitado, devido ao histórico científico baseado em um sujeito universal que protelou o reconhecimento de outros sujeitos, suas espacialidades e saberes. Na contramão dessa perspectiva, as Geografias Feministas problematizam essas abordagens universalistas que impedem que epistemologias feministas construam suas próprias análises e concepções de

[1] Criado em 2004, pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília, Miguel Nagib, o Movimento Escola Sem Partido faz parte da chamada "nova direita". Para esse Movimento, a educação é uma prerrogativa da família e da Igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias (MARIZ e OLIVEIRA, 2019, p. 4).

mundo sem proposições genéricas. Sua atuação tem reivindicado outros saberes que são rejeitados pela produção científica moderna. Nas Geografias Feministas Brasileiras novos conceitos têm sido produzidos, por conseguinte, são questionados os objetos de pesquisa e metodologias da Geografia, assim como os discursos dominantes produzidos por relações de poder atreladas aos marcadores de gênero, raça, sexualidade, classe, território, geração, dentre outros.

As Geografias Feministas colaboram no entendimento das diversas formas de privilégio, sobretudo os epistêmicos, que historicamente tem estruturado formas de deslegitimação de produções científicas, como as mulheres (cis, travestis e trans) e demais identidades LGBTQIA+[2] e pessoas racializadas no Brasil.

Dessa maneira, ao levar em conta as diversas fronteiras expostas para a concretização de um saber dialogado com os diversos sujeitos, capaz de indagar sobre as desigualdades sociais e constrangimentos espaciais impelidos às formas de inserção socioespaciais, encontra-se como uma proposta de rompimento dos eixos de dominação e silenciamento social previamente transcritos nas vivências espaciais, a busca pela compreensão e análise do tema "Gênero, sexualidade e racialidades: contribuições à BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental (compostos pelo 6°, 7°, 8° e 9° ano) na disciplina de Geografia". Em um contexto em que as identidades se tornam cada vez mais fluidas e dinâmicas, motivadas por tensões de aspectos individuais e coletivos, torna-se urgente resgatar colaborações epistêmicas como as advindas das Geografias Feministas para criar mecanismos de subversão das hierarquias estabelecidas entre a reflexão e a prática, desenvolvem estratégias que busquem fazer emergir no cotidiano de professoras/es da Geografia e de seus estudantes a inserção das temáticas de gênero, sexualidades e racialidades de maneira integrada.

Ao considerar que nossa sociedade está imersa em marcadores sociais capazes de produzir ausências identitárias, essa pesquisa colidi com as vivências e urgências da estudante do curso de Licenciatura em Geografia que narra essa pesquisa, uma vez que ao longo de sua trajetória experienciou a ausência de referências compatíveis com sua identidade (mulher campesina, bissexual e em relacionamento sáfico). Essas ausências produzidas em torno de sujeitos LGBTQIA+ podem ser explicadas por nos localizarmos em meio a um campo de disputa dentro das relações de poder que quando historicizadas ganham materialidade e se

[2] A nomenclaturaLGBTQIA+ faz menção à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, outras identidades dissidentes.

tornam um esforço de proporcionar que múltiplas concepções identitárias marginalizadas venham a transgredir o lugar que lhes foi designada, ao superar a clandestinidade identitária.

Dessa forma, o problema de pesquisa é motivado pela necessidade de responder "quais são as possibilidades de diálogos com as temáticas de gênero, sexualidade e racialidades na Base Nacional Comum Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Geografia?". Para isso, as Geografias Feministas atuam como uma forte influência no intuito de responder o problema de pesquisa proposto, já que essa vertente tem inserido essas temáticas historicamente negligenciadas no campo de discussão geográfica.

Ao reforçar relações sociais privilegiadas como a masculina, branca e cisheteronormativa[3], automaticamente se elimina outras orientações e identidades, dessa forma as instituições escolares orientadas por projetos e documentos de referência que se isentam de abordar tais marcadores sociais, atuam como agentes potencializadores de diferenças excludentes que se apresentam nos vários espaços que compõem a escola, dentro deles a sala de aula. Por isso, as Geografias Feministas contribuem para que gênero seja entendido como uma dimensão que atravessa nossas experiências e que deve ser articulado com outros atravessadores como raça, etnia, sexualidade e classe, ou seja, sendo "uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo" (LAVINAS, 1997).

Assim, o objetivo da pesquisa é investigar diferentes abordagens espaciais que considerem a influência das categorias de gênero, racialidades e sexualidade, a fim de demarcar conceitos e temáticas que rompam com os silêncios curriculares dentro da BNCC e que discutam a vivência de grupos minoritários em inúmeras esferas sociais, as formas de violência experienciadas e as lutas articuladas em prol de direitos. Ao levantar formas de investigar e refletir sobre os fenômenos geográficos a partir das óticas de gênero, sexualidade e racialidades, é possível fazer sujeitos privilegiados identificarem o mundo ao qual pertencem como ele é verdadeiramente, porque por meio da percepção das lacunas produzidas pelos prejuízos sociais inventados é possível conceber um mundo onde o "outro" não represente uma ameaça à sua identidade.

O trabalho conta com a utilização das seguintes metodologias: a pesquisa teórica e documental. Além de possuir uma estrutura subdividida em dois momentos, o primeiro faz referência a análise sobre os principais aspectos em relação à constituição da BNCC e suas possibilidade e limitações na discussão de gênero, racialidades e sexualidade. O segundo

[3] Segundo Almeida (2019, p.21) "por cis-heteronormatividade entendemos o estabelecimento da cisgeneridade como expressão padrão de gênero, e da heterosexualidade como padrão da sexualidade, mabas inscritas em um padrão de normalidade."

momento, remonta às contribuições das Geografias Feministas e de outras áreas especializadas na temática à ciência geográfica e a construção de suas considerações em relação ao ensino de Geografia da BNCC.

Além disso, o trabalho representa um diálogo com as vivências e urgências da estudante do curso de Licenciatura em Geografia que narra esse projeto de pesquisa, uma vez que ao longo de sua trajetória experienciou a ausência de referências compatíveis com sua identidade (mulher cisgênero, branca, bissexual, filha de agricultores familiares e em um relacionamento sáfico). Essas ausências produzidas em torno de sujeitos LGBTQIA+ podem ser explicadas por nos localizarmos em meio a um campo de disputa dentro das relações de poder e que quando historicizadas ganham materialidade.

Dessa maneira, o intuito dessa pesquisa é investigar as contribuições acerca das discussões dos marcadores de gênero, sexualidade e racialidades a partir de lentes das Geografias Feministas e de áreas afins e compreender como essas contribuições podem estabelecer novas possibilidades de discussões nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, já que diante da materialização desses aspectos no documento e na disciplina de Geografia são abertas formas de romper o ciclo de invisibilização, investigar e criar mecanismos de referência que proporcionem esses debates na sala de aula através de um direcionamento na formação de educadores/as de Geografia.

Metodologia ou Procedimentos metodológicos

As ponderações desenvolvidas ao longo do projeto em relação ao tema Gênero, sexualidades e racialidades: contribuições à BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Geografia foi na pesquisa teórica e documental.

A primeira metodologia utilizada é pesquisa teórica que segundo Maciel; Bonito (2018, p. 4) é a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Dessa forma, a escolha dessa metodologia se deve a capacidade de anunciar interlocutores que se aproximam ou percorrem o assunto dessa pesquisa, apontando possíveis lacunas, acrescentando colocações e encaminhando proposições que visem responder a minha problemática.

Para estabelecer essa metodologia, os recursos de pesquisa nas mídias de comunicação como o *Google Acadêmico* e *Scielo* foram responsáveis por mapear as produções em

periódicos, revistas, anais de Congressos Nacionais e Internacionais e demais eventos acadêmicos relacionados a Base Nacional Comum Curricular, Geografias Feministas, Ensino de Geografia e os Currículos Educacionais, Gênero, Sexualidade e discussões étnico-raciais, além de livros também relacionados ao tema desta pesquisa. Nesse sentido a pesquisa foi sendo guiada pelas contribuições teóricas dos/as autores/as que mais se aproximam do problema de pesquisa: nas Geografias Feministas foram usadas como base as contribuições das/os autoras/es (SILVA, 2009), (SILVA et al, 2013), (RATTS et al, 2016), (RATTS, 2018), (SILVA, 1998); na Base Nacional Comum Curricular, contribuições de (GIROTTO, 2017), (AZEVEDO; GIORDANI, 2019), (BALL, 2016), (GIROTTO, 2019) e no Ensino de Geografia (COSTA, 2011) e (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019).

Além disso, a pesquisa documental foi empregada, pois através dela é possível fazer uma análise minuciosa de documentos referentes ao tema e que serão responsáveis por traçar conectivos entre a reflexão e as possibilidades de insurgências das categorias anteriormente demarcadas, como é explicitado "[...] pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, afim de compreender um fenômeno." (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 244).

Os documentos que fazem parte desse quadro de análise são o Plano Educacional de Educação (PNE) de 2014, Constituição de 1988 - Artigo 5º, Base Nacional Comum Curricular de 2017, documentos referentes ao Escola sem Partido e ao Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos proporcionaram o entendimento das trajetórias das atuais modificações geradas na BNCC.

Assim, o percurso metodológico partiu da análise documental da Base Nacional Comum Curricular com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental (composto pelo 6°,7°, 8° e 9° ano) de Geografia, uma vez que é o Ensino Fundamental que protagoniza as primeiras alterações na Base Nacional Curricular no que tange a ausência dos componentes de gênero e sexualidade.

Em um segundo momento houve a leitura dos materiais teóricos encontrados e o levantamento das contribuições acerca das temáticas propostas para dialogarem com o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental,

A partir da análise das informações encontradas, foi feita a construção de quadros curriculares que contém as unidades temáticas da BNCC, os objetos de conhecimento selecionados, visto que foram escolhidos os que melhor incorporam as contribuições acerca

de gênero, racialidade e sexualidade alcançadas a partir da pesquisa teórica, além da inclusão das habilidades referentes a cada objeto de conhecimento.

A última etapa conta com a inserção dos resultados encontrados, ou seja, temáticas que envolvem a discussão de gênero, racialidades e sexualidade advindas das Geografias Feministas e autores/as comprometidas com as temáticas, além de atender as orientações da BNCC para cada unidade.

A partir da aplicação dessas metodologias foi possível avançar na investigação proposta nesta pesquisa, responder a indagação levantada, dialogar com a emergência de discussões no Ensino de Geografia e reivindicar dimensões teóricas dentro da BNCC que tensionam suas políticas curriculares para desconfigurar o modelo de neutralização discursiva que apaga identidades e seus direitos.

Trajetórias da Base Nacional Comum Curricular e a produção de conhecimentos geográficos

A BNCC é estabelecida como um documento normativo sustentado por interesses de grupos empresariais. O documento homologado em 2017 é defendido no Plano Nacional da Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que são responsáveis por organizar a educação brasileira e determinar metas para serem cumpridas. Nesse sentido, uma análise sobre a trajetória desse documento envolve refletir sobre os sujeitos envolvidos na sua construção e os impactos gerados para professoras/es que têm sido perseguidos e acusados de doutrinação na escola, assim como os estudantes que perdem acesso às discussões sobre diversidade e o reconhecimento sobre suas vivências identitárias.

Base Nacional Comum Curricular: entre conceitos e descaracterizações

A BNCC é um documento cujo propósito converge para a definição dos conhecimentos, habilidades e competências que devem constar em currículos escolares de todo o país. Todavia, a trajetória da construção desse documento e os agentes envolvidos parecem sobrepor uma narrativa de que ao invés de orientar, o documento ignora a realidade educacional brasileira, a ausência de inúmeros recursos/materiais e a ineficiência de normativas que não conferem aos educadores/as lugar de fala e ação.

A estrutura do documento é baseada na divisão por etapas, contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos iniciais/ finais e Ensino Médio. O documento teve a aprovação da educação infantil e ensino fundamental em 20 de dezembro de 2017, seguida da aprovação da parte referente ao Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018, o processo foi consolidado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A criação desse documento é uma parte integrante da meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que dispõe de um conjunto de estratégias para garantir o aumento da qualidade educacional brasileira.

> Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (PNE, 2014).

Entretanto, o PNE não parece estar legitimamente preocupado com a qualidade da educação, já que suas estratégias se baseiam em indicativos numéricos processados na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - cálculo feito por meio de dados sobre aprovação escolar, diagnosticados através do Censo Escolar, o SAEB e a Prova Brasil.

O PNE desconsidera o contexto, os fenômenos e os processos que ocorrem durante a aprendizagem, o que reduz a complexidade do ato de ensinar à condicionantes numéricos. Isso permite refletir que a redução do desempenho escolar à números, exercita a destinação do fracasso aos sujeitos escolares, isentando os aparatos governamentais do seu lugar de responsabilidade. Assim a compreensão de qual papel a BNCC tem exercido no âmbito educacional, perpassa uma interpretação da finalidade do currículo, no qual não há relação entre conhecimentos e os sujeitos que os constroem.

A BNCC se posiciona como a sucessora dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs) que foram publicados em 1998, isso porque os PCNs foram desenvolvidos para favorecer reformas educacionais de cunho neoliberal, já que seriam uma extensão de projetos designados aos países emergentes com intuito de desmobilizar a política estatal e fazer prevalecer os interesses de organizações como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Os PCNs não consideravam a complexidade da realidade educacional, as práticas pedagógicas e a realidade dos educadores presentes no Brasil, a construção do documento não favorecia uma educação democrática.

> Esta lógica de construção centralizada do documento reforça uma perspectiva de organização da educação que visa legitimar um amplo processo de racionalidade técnico-burocrática, colocando no centro das decisões os conhecimentos vinculados aos especialistas competentes, vistos, portanto, como os únicos capazes de definir os princípios teóricos e metodológicos que devem reger o sistema educacional brasileiro. (GIROTTO, 2017, p. 428).

Nesse sentido a BNCC, é alvo de interesses projetados por instituições de cunho neoliberal. O Banco Mundial não é o único com interesses em estabelecer projetos educacionais rígidos baseados na eficiência do desempenho dos estudantes, sua formação técnica e redução de custos com a escolarização. Segundo Girotto (2017, p. 435):

> Tratam-se do movimento "Todos pela Educação", capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da "Fundação Lehman", do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico. O que mais chama atenção é que nas equipes de técnicos que compõem estes dois grupos a ausência de professores da educação básica é evidente. Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial.

Essas movimentações de setores privados interessados em definir estratégias para a educação, ajudam a construir narrativas sobre a BNCC que a coloquem como um documento que busca restaurar a democracia, apesar da BNCC não mencionar a desestruturação das desigualdades sociais. A associação direta construída por esses grupos empresariais acerca da educação, permite que manipulem os sujeitos para acreditarem que um currículo é capaz de resolver todos os problemas encontrados na educação brasileira, tornando a educação um excelente negócio.

> Os representantes do setor privado têm operado cada vez mais por dentro do próprio governo, fazendo parte e disputando suas premissas no contexto de desenvolvimento das políticas educacionais, bem como atuando in loco, por meio da doação e da venda de produtos educacionais. (BALL, 2016, p. 864).

Enfim, a BNCC parece fomentar um conjunto de possibilidades para os grupos que a defendem, pois eles enxergam na manutenção do documento, a esfera do público sendo substituída por interesses privados altamente lucrativos, já que podem propor soluções desde que elas se enquadrem na tentativa de comercializar a educação, por meio de pacotes educacionais, modelos de gestão e ofertas de seus serviços, a dependência e a sujeição são as palavras de ordem do currículo, visto que sustentam discursos e interesses dominantes.

O ensino de geografia produzido pela Base Nacional Comum Curricular: possibilidades e Limites na discussão de gênero, sexualidade e racialidades

A partir da leitura da BNCC são encontradas limitações, haja vista que as palavras gênero e sexualidade foram retiradas do documento para serem resumidas dentro dos termos "diversidade", "diferença", "desigualdades" e "direitos humanos", todavia, o que mais chama atenção é que apesar de se reconhecer os mecanismo de diferenciação, o documento desvia de um aprofundamento que permita compreender quais são os mecanismos de diferenciação, os sujeitos que o compõem e seus impactos na formação das identidades, assim como os processos que fazem emergir as desigualdades e a luta por direitos humanos.

Em uma das competências específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, a BNCC retrata alguns desses termos que são ressaltados ao longo de todo o documento.

> 4-Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 357).

A BNCC ao mencionar os termos diversidade e diferença, pode indicar uma tentativa de que está promovendo a igualdade e o respeito, mas como explicitado por Silva (2000) é preciso que se desenvolva uma teoria que respalde a explicação de como as identidades e diferenças são produzidas, pois admitir a diferença e reconhecer que ela existe não significa questionar os instrumentos que marcam os corpos e seu lugar no mundo.

Ao ocultar do documento os termos gênero e sexualidade, é feito um movimento que vai na contramão do respeito às diferenças, afinal, se o respeito às diferenças é mencionado no documento, é contraditório silenciar os sujeitos que os experienciam. Dessa forma, não considerar que gênero, sexualidade e racialidades demarcam os sujeitos, assim como os marcadores de idade, sexo, religião, entre outros é exprimir um imaginário social que privilegia identidades que se enquadram dentro das normas sociais impostas, Azevedo e Giordani (2019, p. 12) explicam:

> Há uma desonestidade em relação ao discurso de gênero e de sexualidade [...], mas é colocada no mesmo bojo quando se fala da suposta "ideologia de gênero". O gênero é pintado como um plano para destruir a família tradicional brasileira, quando na verdade o que se discute é são questões que concernem às opressões e desigualdades em relação a homens e mulheres.

Ao pensar que a BNCC está alinhada com interesses privados, é importante mencionar que a presença dos termos elencados, dialoga com uma tentativa de consolidar a percepção de que o documento é democrático e oportuniza os mesmos direitos de aprendizagem. Segundo Azevedo e Giordani (2019, p. 12) é dessa forma que grupos empresariais promovem midiaticamente a ideia de que esse documento é capaz de resolver os problemas educacionais existentes no Brasil e simultaneamente se esquivam de qualquer menção ao conservadorismo.

Há ainda que caracterizar que a supressão dos termos e a pouca articulação com explicações sobre os marcadores regulatórios, atinge as discussões sobre racialidades, visto que gênero, sexualidade e racialidades são categorias que dependem de uma inter-relação para consolidar uma explicação sobre as identidades. Haja vista que raça também é fruto de uma construção social e corrobora com a constituição de atributos hierárquicos entre os sujeitos, estabelecendo mecanismos de dominação.

Ao compreender que a ciência geográfica precisa estabelecer interpretações sobre o mundo a partir de como as práticas sociais se espacializam, organizando as expressões das relações sociais e de suas ações. É preciso evidenciar que o documento apesar de limitado por omitir a especificação das desigualdades, das identidades e os mecanismos de diferenciação, não há qualquer um impedimento em abordar os marcadores de gênero, raça e sexualidade.

A BNCC ao explicitar os termos “diferença”, “diversidade”, “desigualdades” e “direitos humanos”, abre espaços para possíveis brechas na inserção dessas temáticas, visto que o documento se opõe a qualquer forma discriminatória. Nesse sentido, é a partir desses espaços generalizantes que o documento permite criar estratégias para aproximar as manifestações de gênero, sexualidade e racialidades de problematizações acerca das ausências, invisiblizações, processos discriminatórios, das lutas por direitos sociais e dos impactos atrelados a experiência geográfica dos corpos.

Enfim, a BNCC direciona este trabalho para a posição de que ao mesmo tempo que há retrocessos em relação às pautas identitárias ao trazer cenários de insegurança para educadores/as ao retratar tais categorias, ela revela que ainda restam alternativas, na medida em que as ausências projetadas, não se tratam de proibições. Assim, como o fato de que o currículo é apenas uma orientação, não um mecanismo determinante da prática docente.

As Geografias Feministas como produtoras de subversões na BNCC: contribuições aos anos finais do ensino fundamental em geografia

As Geografias Feministas se constituíram como uma vertente dentro da ciência geográfica com apontamentos críticos acerca do compromisso dessa ciência com a elaboração de análises espaciais que considerassem as dimensões de gênero, raça, sexualidade e classe. Em detrimento disso, muitas contribuições no que tange a inserção de mulheres, pessoas racializadas e LGBTQIA+ foram inseridas por meio de confrontamentos epistêmicos. Ainda que haja uma longa trajetória a ser percorrida em relação a um maior alcance dessas produções feministas na Geografia, já estão posicionadas diversas discussões sobre as categorias defendidas nessa pesquisa com potencial para colaborar na formulação de novas perspectivas na abordagem dos conteúdos defendidos pela BNCC sobre as espacialidades experienciadas pelos sujeitos historicamente negados e de seu papel na ocupação e produção espacial.

Geografias Feministas: uma análise conceitual sobre contribuições geográficas

A década de 1970 foi marcada por movimentações na ciência geográfica, com ocorrência de críticas em relação às ausências das categorias sociais de classe, gênero, racialidade, sexualidade e também sobre a ausência de mulheres nesse campo de conhecimento.

No decorrer dos anos de 1980 e 1990, a geografia dita feminista desloca a produção epistêmica, tencionando a Geografia a pensar sobre os sujeitos que mencionava, nesse caso, homem, cisgênero, branco, heterossexual, ocidental e cristão, abrindo espaço para novas contribuições.

A reflexão sobre as consequências advindas da colonização é mobilizada e com ela a crítica à ciência moderna e seu caráter objetivista, neutro e universalista. A partir de 1990, como retratado por Silva (2009, p. 56) “foi sob os protestos contra privilégios epistêmicos de gênero e raça realizados por mulheres, negras(os) e homossexuais que se deflagrou definitivamente a crise da ciência moderna.”

O movimento feminista ganhou dimensões acadêmicas, expressando no campo geográfico novas proposições teóricas, metodológicas e investigativas, afinal, era perceptível como os homens haviam ditados a relevância do que deveria ser estudado e dos resultados

obtidos em cada pesquisa. É nesse momento que se altera a nomenclatura da Geografia Feminista, Silva (2009, p. 95) explica que a "expressão *geografia feminista* foi substituída pelo seu plural, *geografias feministas*, para expressar a pluralidade científica e ideológica presente neste campo de produção científica."

As contribuições feministas na Geografia desenvolveram mecanismos de interpretação que demonstram como os sujeitos experimentam uma sobreposição de vários marcadores, como gênero, classe, sexualidade, racialidade, que delimitam espaços e formas temporais. Ratts (2008, p. 147) expõe que os primeiros estudos elaborados manifestaram a desconfiança com uma produção de conhecimento que apenas se comprometia com a cultura ocidental, patriarcal e direcionadas aos homens cisgêneros, pouco preocupada em direcionar atenção às manifestações sociais e espaciais, razão pela qual se camuflava uma infinidade de identidades para direcionar ao homem branco o lugar de ator hegemônico.

Essa movimentação em torno do campo geográfico é que vai desvelando as ausências e silêncios produzidos na forma de se fazer Geografia, conduzindo para novas formulações epistemológicas.

> Deste movimento emergem iniciativas de tornar visíveis grupos ausentes da produção científica geográfica e desenvolvem-se os estudos sobre as mulheres, gays e lésbicas, procurando evidenciar suas expressões materiais de produção do espaço, como a distribuição espacial das moradias e áreas de lazer, os deslocamentos físicos e as inserções de tais grupos nas relações produtivas e reprodutivas da sociedade burguesa e patriarcal. (SILVA, 2009, p. 96).

No Brasil durante a década de 1970, havia um conjunto de movimentos sociais que construíam um caráter político. Havia grupos anticoloniais, grupos ativos na luta pela democratização, movimentos de luta social, que visavam direitos iguais para mulheres, pessoas racializadas e LGBTQIA+. Se tratava de um contexto de muita efervescência política que atingiu também a academia, isso possibilitou que as Geografias Feministas encontrassem força para se estabelecer e questionar os paradigmas dispostos, obrigava a academia a organizar novas contribuições teóricas e metodológicas no quais se incluía novos sujeitos a partir da mobilização das novas categorias de reflexão dispostas dentro e fora do espaço acadêmico.

Durante a década de 1980, mulheres estavam a protagonizar a luta por direitos sociais, revelando as estruturas de desigualdades sociais a serem incorporadas às análises socioeconômicas e espaciais. O cenário era o de uma denúncia para com os sistemas de opressão às mulheres.

A partir de 1990, ocorre uma articulação em torno da expansão dos temas a serem abordados, "a especialização temática e a formação de redes também demonstram novas práticas sociais. As temáticas estudadas se ampliam, como: saúde, direitos, meio ambiente, violência, trabalho, entre outros" (SILVA, 2009, p. 302).

Os movimentos sociais brasileiros atribuíram muito significado ao processo de desenvolvimento de novos entendimentos sobre a realidade social, já que boa parte dos sujeitos ocultados ao longo da história, foram resgatados. Todavia, Silva (2009, p. 307) explica que ainda são reduzidos os trabalhos sobre gênero se comparados com países europeus e com as pesquisas norte-americanas, ainda que os estudos tenham sofrido considerável aumento nos últimos vinte anos dentro do Brasil.

As Geografias Feministas por meio desse contexto atuam como arquitetas de novas racionalidades dentro da ciência geográfica, pois contestam a validade dos conhecimentos estabelecidos pelos paradigmas dominantes, deslocando os sujeitos historicamente rejeitados a partir da criação de novas centralidades que permeiam os marcadores regulatórios de gênero, racialidade e sexualidade.

> A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultam a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante. Durante muito tempo, as existências espaciais destes grupos ou de suas ações concretas não foram consideradas 'adequadas' como objetos de estudo do campo de geografia. A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem a sociedade e suas variadas espacialidades. (SILVA, 2009, p. 26)

É notável a importância que as Geografias Feministas atingiram, em detrimento das escolhas investigativas feitas, devido a isso, é reconhecível que embora o cenário político atual ofereça restrições para que se discuta sobre as identidades consideradas desviantes, uma análise crítica da BNCC aliada às contribuições das Geografias Feministas e demais teorias alinhadas ao resgate das discussões de corpo, gênero, racialidade e sexualidade pode favorecer novas considerações a educadores e estudantes, principalmente no que tange às formas como suas relações ganham espacialidade e como os diferentes sujeitos ocupam os espaços levando em conta uma diversidade de identidades.

Reconstrução das discussões de gênero, sexualidade e racialidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC

As dimensões de gênero, sexualidade e racialidades devem se encontrar articuladas ao serem abordadas com intuito de superar análises superficiais acerca das espacialidades produzidas por meio desses marcadores. Nesse sentido, a reconstrução de tais discussões nos Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Geografia, depende do entrelaçamento dessas categorias e das brechas encontradas a partir do estudo sobre os conteúdos e habilidades abordados na BNCC, tendo em vista que o documento prevê uma discussão geográfica que se compromete com "o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)" (BRASIL, 2017, p. 359).

Assim, serão estabelecidas mediante a utilização de quadros com as divisões por unidade temática, junto aos objetos de conhecimento selecionados, suas derivadas habilidades e as contribuições propostas que permitam inserir algumas das possíveis discussões sobre as categorias de análise discorridas, de forma a evidenciar uma presença das considerações das Geografias Feministas e demais teóricos/as de áreas afins e fazer cumprir os objetivos descritos no documento.

O primeiro quadro exposto está presente na unidade temática *"O sujeito e seu lugar no mundo"*, proposta pela BNCC nos Anos Finais do Ensino de Geografia. Nesta unidade temática visa-se alcançar uma discussão geográfica que dialogue com questões identitárias e de pertencimento, localizando o caráter espacial, político, sociocultural e econômico nessa construção dos saberes, por isso, "o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, além de valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário" (BRASIL, 2017, p. 363). A seguir se encontra o Quadro 1 elaborado sobre a unidade temática "O sujeito e o seu lugar no mundo".

Dessa forma, algumas possibilidades que podem ser encontradas para a inserção das discussões de gênero, racialidades e sexualidade a partir do disposto na unidade, exige caracterizar como esses processos de diferenciação historicamente estabelecidos fortificam as desigualdades sociais para determinados grupos. Para isso, é preciso compreender como se

estabeleceu a construção de quem é o "eu" e o "outro", assim como localizar geograficamente o discurso colonial e seus impactos sobre os sujeitos.

Quadro 1: Componentes curriculares de Geografia dispostos na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6°	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
9°	O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
		As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017).

Trata-se retratar como a colonialidade tem se sustentado ao longo da história e em múltiplas escalas e de reconhecer as lutas travadas na contramão do destino colonial que imprime uma inferioridade à sujeitos racializados, mulheridades e identidades LGBTQIA+, como explicitado por Femenías (2006, p. 107-108):

> La lucha identitaria actual es, en buena medida, una lucha por la imposición futura de ciertas categorias. La reconceptualización de la cultura, la resignificación de la otredad, la posibilidad de repensarse como sujeto-agente autónoma son en consecuencia urgentes.

Ao se partir das lutas em prol de direitos para categorias identitárias específicas é possível mapear como os sujeitos marginalizados inscrevem-se como sujeitos e agentes de maneira simultânea, deslocando a ordem hegemônica ao desmonopolizar a tomada de decisões e diluir a sustentação dos papéis prescritos.

Além disso, cabe mencionar a importância de destacar a constituição do conceito de raça e gênero, formalmente sobrepostos, visto que são eles que ajudam entender vivências espaciais, a produção de espaços e de políticas que podem empregar limitações na esfera das possibilidades de acesso a inúmeros direitos, assim como acesso a verdadeira história sobre as identidades.

> A constituição de raça não se deu a partir de entidades naturais preexistentes, mas foi resultado do acesso desigual ao poder que criou relações discriminatórias por parte do grupo hegemônico. A designação do outro como diferente e inferior utilizou vários marcadores ao mesmo tempo, assim, por exemplo, às raças inferiorizadas atribuiu-se uma proximidade de gênero socialmente menos valorizado, o feminino. (MISKOLCI, 2007, p. 17).

O entendimento sobre a constituição sobre esses conceitos, elabora a localização imediata sobre a condição social, política, econômica e cultural de negros, indígenas, mulheres e LGBTQIA+ em vários países, pois é a construção desses marcadores que capacita a desvalorização de suas identidades e do uso que fazem da paisagem, colocando-os em lugar de sub-humanidade que reforça os indicadores sociais ao redor do mundo.

Ao retratar as manifestações culturais como participantes de um bloco uniforme e homogêneo, sem a menção aos conflitos, as lutas e as formas de resistência que emergem das identidades, se oculta como a construção do respeito à diferença precisa vir acompanhada da interpretação de processos que a consolidaram. Cabe ressaltar a importância das discussões sobre o racismo, desmontando a falsa ideia de democracia racial sustentada por identidades brancas, que projeta sua negação às pessoas racializadas, nega os benefícios alcançados por essa estrutura de poder. Vale elaborar um currículo em que questionamos o racismo e em que somos indagadas por ele:

> Por que será que tudo aquilo que incomoda é chamado de coisa de preto? Por que será que ao ler o Aurélio, no verbete negro, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo? Por que será que "seu" Bispo fica tão apavorado com a ameaça da africanização da Brasil? Por que será que ele chama isso de regressão? Por que vivem dizendo prá gente se por no lugar da gente? Que lugar é esse? [...] Por que será que se tem "o preconceito de não ter preconceito" e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados?. (GONZALEZ, 1983 p. 2038).

Partindo do entendimento que as manifestações culturais não podem ser mencionadas sem a devida caracterização de seus processos constituintes e de que não podem ser manuseadas para romantizar a história das identidades, Gonzalez (1983) continua:

> [..] o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de "coisas nossas", é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora.

Para garantir o comprometimento com as dimensões geográficas e históricas das identidades, suas expressões e espacialidades, é importante incorporar o máximo de significados e sentidos existentes, sem distorcer o caráter conflitante que é intrínseco a eles, é preciso confrontar a explicação dominante, empreender a tarefa de explicar as imagens, narrativas e imaginários disputados no momento de consolidar a experiência coletiva/ individual de cada grupo identitário no campo e na cidade.

Em relação a unidade temática *"Conexões e escalas"*, a BNCC constrói uma relação entre o local e o global, com o intuito de permitir que os estudantes interpretem fenômenos de forma multiescalar, desde o que tange relações familiares até relações mais complexas. (BNCC, 2017, p. 363). De modo a facilitar a criação de conexões entre diversos elementos geográficos.

Para oportunizar a inserção dos conceitos gênero, racialidades e sexualidade, foram apresentados os objetos de conhecimento selecionados e suas habilidades correspondentes, acompanhadas das contribuições a serem destacadas no Quadro 2 a seguir.

A constatação de que a conexão é um atributo fundamental na elaboração dos conhecimentos geográficos, torna inevitável o enfoque de gênero em consonância com a dimensão racial e sexual, com intuito de proporcionar a compreensão das bases de formação das sociedades e suas desigualdades inerentes, como enfatizado pelo documento:

> A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. (BRASIL, 2017, p. 363).

A relação do gênero com todas as esferas da experiência social, não permite ignorar essa categoria no momento de responder a análise da formação da população e suas características, já que movimenta os papéis estabelecidos para mulheres e homens; cisgêneros, transexuais e travestis em correlação com sua experiência, quer seja no campo e/ou na cidade. Como explicitado por Sacchi (2011, p. 230):

> Incluir o enfoque de gênero nas análises significa incorporar atividades em que conhecimentos, capacidades, necessidades e expectativas tanto de homens quanto de mulheres sejam incluídas, dissolvendo estereótipos que negligenciam ou invisibilizam os papéis das mulheres em suas comunidades. Tornar o trabalho feminino visível implica considerar a variabilidade de tarefas executadas pelas mulheres, desconstruindo sua visão apenas como provedoras da alimentação e cuidadoras dos filhos, para definir também seus papéis como gerentes diárias dos recursos naturais, possuidoras de conhecimentos sobre o uso e manejo da biodiversidade e seus aportes nos sistemas de saúde.

Nesse sentido, o Quadro 2 representado abaixo, discorre sobre as propostas presentes na BNCC e traz aberturas para a inserção da discussão de gênero.

Quadro 2: Componentes curriculares de Geografia dispostos na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
7°	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
		Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
8°	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.
9°	Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017).

A relação do gênero com todas as esferas da experiência social, não permite ignorar essa categoria no momento de responder a análise da formação da população e suas características, já que movimenta os papéis estabelecidos para mulheres e homens; cisgêneros, transexuais e travestis em correlação com sua experiência, quer seja no campo e/ou na cidade. Como explicitado por Sacchi (2011, p. 230):

> Incluir o enfoque de gênero nas análises significa incorporar atividades em que conhecimentos, capacidades, necessidades e expectativas tanto de homens quanto de mulheres sejam incluídas, dissolvendo estereótipos que negligenciam ou invisibilizam os papéis das mulheres em suas comunidades. Tornar o trabalho feminino visível implica considerar a variabilidade de tarefas executadas pelas mulheres, desconstruindo sua visão apenas como provedoras da alimentação e cuidadoras dos filhos, para definir também seus papéis como gerentes diárias dos recursos naturais, possuidoras de conhecimentos sobre o uso e manejo da biodiversidade e seus aportes nos sistemas de saúde.

Ao mencionar o aspecto de gênero na determinação das posições dos grupos na sociedade, é preciso considerar um outro eixo fundante das relações desiguais e que mobilizam cenas de resistência ao redor do mundo, isto é o racismo institucionalizado, que segundo Marzulo e Santos (2019, p. 4) "é um fenômeno que se capilariza na estrutura social, interações cotidianas, construções identitárias, entre outras. Este traço se constitui no espaço e com o espaço". Por isso, pessoas racializadas do contexto urbano e rural seguem sendo negligenciadas, com dificuldade de acessar recursos básicos e sendo excluídas dos espaços e políticas públicas. Assim como mencionado por Marzulo e Santos (2019, p. 3):

> Em diferentes narrativas sócio-espaciais estes sujeitos estão como constitutivos e constituintes de espaços oprimidos por uma hipotética marginalidade que vela a existência de políticas estatais deliberadas de apagamento de seus espaços e, assim, de não reconhecimento destes sujeitos sociais tendo como efeito contraditório a emergência simultânea de abordagens que reconhecem nestes espaços, a partir das práticas dos mesmos sujeitos sociais, locus de invenção de possibilidades afirmadas na esfera da vida cotidiana, cuja expressão se apresenta com potência de constituição destas figuras oprimidas e sua espacialidade como núcleo duro da própria ideia da brasilidade contemporânea.

A diferenciação emergente da sobreposição de opressões de gênero e raça, consolida o que Ratts e Souza (2019, p. 151) nomeiam como sendo um conjunto de opressões que executam a maior exclusão de determinados grupos, entre eles, mulheres negras que são constantemente destituídas da posição de mulheres, subordinadas dentro da categoria de gênero e homens negros que nunca fizeram parte de um ideal de homem dominador, já que foram animalizados pelo discurso colonial.

A elaboração de interpretações socioespaciais sobre a realidade brasileira e mundial, não pode vir desvinculada da experiência do que é ser um corpo racializado, feminino e

LGBTQIA+, isso explica porque os espaços podem se constituir como espaços do medo, do constrangimento, da violência para esses grupos, enquanto para outros se tornam espaços seguros, onde estão constantemente protegidos, sem a instalação da vigilância como mecanismo de opressão diária, como exemplifica (SANTOS, 2002) que os espaços podem ser mais acolhedores em detrimento da identidade racial dos sujeitos.

No que tange a avaliação da realidade social, cabe mencionar a importância das reivindicações e pressões exercidas por movimentos sociais que imersos em sua multiplicidade, traçam diálogos sobre mortalidade, expectativa de vida diferenciada, direitos reprodutivos, ingresso no mercado de trabalho, direito à saúde pública, espaços de lazer, direitos à escolaridade, à terra, dentre outros, Ferraz de Oliveira e Nascimento (2019, p. 63) explicam:

> Nesse sentido, a realocação dos negros, da família, da mulher, do LGBT e de outros grupos e comunidades tradicionais na sociedade são reivindicados por movimentos que revelam modos de perceber e vivenciar o espaço distintos da racionalidade hegemônica, os quais buscam afirmar a diversidade por meio de relações políticas e questionamentos das práticas dominantes.

A mediação e a interpretação dos conflitos sociais e proposição de resoluções depende de compreender a ação dos agentes que atuam na realidade social, organizando e desorganizando os jogos de poder, estruturando novas formas de fazer e pensar que tencionam os territórios, desenvolvendo novas racionalidades não-excludentes.

A unidade temática *"Mundo do Trabalho"*, contempla o estudo sobre as modificações causadas no mundo do trabalho, na esfera social e política do emprego de tecnologias no setor produtivo. Em detrimento disso, é esperado que estudantes desenvolvam a capacidade de perceber as transformações ocorridas em diferentes esferas, períodos de tempo e escalas distintas, assim como mobilizar as categorias étnico-raciais que influem nas transformações ocorridas no trabalho (BRASIL, 2017, p. 263).

Para fomentar contribuições a essa unidade temática, foi destacado no Quadro 3 abaixo as discussões acerca da concepção de gênero, racialidades e sexualidade e como elas estruturam as dialogam com as esferas produtivas, colaborando na atribuição de novos vínculos geográficos que reconheçam os impactos e diferenças sustentados.

O mundo do trabalho é uma temática cuja a inserção dos sujeitos pode ser definido pelo gênero, dimensão racial e sexualidade, visto que mulheres e homens, pessoas brancas e racializadas e LGBTQIA+ em geral não possuem ocupações similares, nem possuem as mesmas garantias de que seus direitos trabalhistas estão reservados, podem não possuir o

respeito dentro da categoria que representam e nem uma remuneração equivalente à das categorias minoritárias.

> As mulheres negras, por sua vez correspondem a 14 milhões de pessoas (18% do PEA), revelando uma dupla discriminação de gênero e raça, em todos os indicadores: educação, mercado de trabalho, renda e pobreza, desenvolvimento humano, sobrevivência e mortalidade, e acesso a alguns bens e serviços (NETO; CAVAS, 2011, p. 4).

Dessa maneira, mulheres racializadas e transgênero enfrentam mais desafios no que tange a inserção e permanência no mercado de trabalho, devido à ausência de políticas públicas que as contemple verdadeiramente, por isso, é importante que nas atribuições representadas no Quadro 3 abaixo, sejam inseridas essas discussões.

Quadro 3: Componentes curriculares de Geografia dispostos na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
7°	Mundo do Trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
8°	Mundo do Trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.
9°	Mundo do Trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017).

Essa tendência de subalternização, se atrela à divisão sexual e racial do trabalho que precisa se encontrar articulada nas discussões geográficas acerca do mercado de trabalho, já que são definidoras do valor social e espacial produzidas por essas divisões e facilitadoras de exploração da força de trabalho e de sua precarização, acesso ao consumo, etc. Segundo Kergoat (2009, p. 67):

> A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.). Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem "vale" mais do que um de mulher).

Por isso, é importante os questionamentos que rondam as atribuições de valores e papéis no trabalho, assim como a exaustiva subordinação das mulheres a postos de trabalhos no qual não sejam devidamente remuneradas, empurrando-as para informalidade, pois como afirma Rosa (2019) "na prática, a separação entre trabalhos femininos e masculinos fundamentam a feminilização da pobreza e da precariedade do trabalho das mulheres, além da apropriação do tempo de trabalho não contabilizado realizado pelas mulheres".

Há ainda que considerar a divisão racial e as posições estabelecidas dentro do mercado trabalho, já que historicamente os debates raciais demarcaram grupos racializados como oficialmente sujeitos aos prejuízos sociais, iniciada com o processo colonial com subordinação de sujeitos racializados à escravização, o trabalho foi capacitando a sociedade para destinar esses grupos ao esquecimento e ausência de dignidade, apesar das inúmeras formas de resistência solidificadas ao longo da história.

> A divisão racial do trabalho se expressa, sobretudo, na divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho físico (manual – corporal): o primeiro é realizado, na maioria das vezes, pelas pessoas brancas, visto que a intelectualidade é negada ao povo negro, enquanto o último é realizado pelos negros e negras que, por serem "fortes", possuem maior capacidade para esta prática. Estas visões se irradiam para outras esferas, ao se pensar, por exemplo, nas epistemologias eurocentradas que, ainda hoje, com o aprofundamento do debate racial, continuam sendo a base de todas as "verdades científicas". (ROSA, 2017, p. 1734).

Em consideração a divisão racial e sexual, pode-se inferir que a produção espacial capitalista projeta suas marginalizações em múltiplas escalas, em diferentes atores e com intensidades distintas. Na intensificação desse processo se verifica também a LGBTfobia que encontra uma nova forma de violência de um outro ângulo social: o trabalho, que mina a dignidade das identidades LGBTQIA+ na medida que todos os ambientes se tornam espetáculos da vigilância e exclusão.

> É interessante à produção espacial capitalista essas marginalizações, posto que as ordens urbanas se fundamental em preceitos estéticos do capital; como numa máquina, as engrenagens, do machismo, patriarcalismo, LGBTfobia e

> exploração social do proletariado se combinam e funcionam de forma harmônica, perpetuando pelos mecanismos dissimuladores desses sistemas a invisibilização e, consequentemente, a violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (CARVALHO; JÚNIOR, 2016. p. 111-112).

A desvalorização dessas categorias perpassa a dinâmica de trabalho e ajuda reafirmar a violência contida nos imaginários, impactando instâncias básicas do direito social, como descrito por Carvalho e Júnior (2016) o Presidente da República Jair Bolsonaro (na época deputado federal do PP-RJ) disse que "vizinho gay desvaloriza o imóvel", sua fala foi recebida com aplausos pela maioria presente, fazendo com que ele repetisse a afirmação na Câmara dos Deputados, em repúdio ao PL 122/2016 que criminaliza a LGBTfobia.

Essas fraturas sociais presentes no mercado de trabalho devem-se fazer expostas, pois perpassam as relações de trabalho atingindo o âmbito cotidiano dos sujeitos marginalizados nessa estrutura hierárquica que perpassa por recortes de raça, gênero e sexualidade e definem novos arranjos espaciais.

A unidade temática *"Formas de representação e pensamento"* orienta "que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial" (BRASIL, 2017, p. 264). Para isso a BNCC estipula que a utilização e interpretação de mapas e demais representações, deve ser acompanhada de um raciocínio geográfico que permita compreender aspectos diferentes da realidade estudada.

Os objetos de conhecimentos e habilidades elencados estão dispostos no Quadro 4, seguidas das relações de gênero, sexualidade e racialidades propostas para atribuir novos sentidos e representações à unidade temática.

A existência de disparidades sociais atreladas às categorias de gênero, racialidade, sexualidade e classe, podem ser exploradas em seus diferentes aspectos através do uso construção de mapas e outras representações que visem introduzir através outras linguagens, para entender os processos de diferenciação que proporcionam escolarização incompleta, os tipos de violência que atingem grupos minoritários, o uso e ocupação dos espaços de forma desigual, acesso incipiente à cultura e lazer, dentre outros.

Quadro 4: Componentes curriculares de Geografia dispostos na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
8°	Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
9°	Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017)

Segundo Silva (1998, p. 108) existe na Geografia uma relação entre conceitos e gênero, como no caso da discussão de espaço, lugar, assim como nas relações territoriais, neles as diferenças projetadas entre os gêneros é evidenciada. Assim, é compreensível que o enfoque de gênero seja fundamental e possa ser abordado em representações que visem alcançar essas discussões que pautam os principais conceitos da Geografia.

Dessa forma, a dimensão de gênero deve estar devidamente articulada com experiências de cunho familiar e social, no âmbito privado e público. Para Silva (2003, p. 41-42), "a utilização do conceito de gênero na geografia deve levar em consideração que é dinâmico, que constrói e é construído pelas experiências e vivências cotidianas espaciais a partir de representações."

A apresentação de fatores específicos de vulnerabilidades dentro das categorias LGBTQIA+ por meio do uso de mapas oportuniza o reconhecimento das deficiências encontradas nos mecanismos de proteção e inclusão desses sujeitos, o que ajuda a revelar as assimetrias causadas por uma norma social cisnormativa e heteronormativa.

Não obstante, é fundamental identificar a lógica de patologização e precariedade impostas a esses grupos, Benevides (2017) argumenta que "conviver com a vulnerabilidade à morte é uma realidade com a qual pessoas transexuais têm que lidar de forma individualizada, já que não há políticas públicas específicas de proteção ao grupo no Brasil.". Por isso, "as travestis e transexuais enfrentam rejeição em suas casas e também nas escolas, comprometendo as chances de obter melhores oportunidades de trabalho e renda quando adultas" (BOULEVARD, 2013; LEE, 2013; NIKARATTY, 2013).

A apreensão da realidade por meio de representações colabora na confirmação de como funcionam o modo operante das opressões atreladas à gênero, racialidade e sexualidade, por exemplo, a atenção com fatores que perpetuam LGBTfobia, criadores de obstáculos à manutenção da vida. Todavia, as reações às opressões são reunidas e divididas com outros LGBTQIA+, afim de criar refúgios e redes de apoio na cidade e no campo, "nesses locais, forma-se, normalmente, essa subcultura, incluindo significados, códigos, linguagem, normas, valores, costumes, pontos de encontro, atividades, instituições e tradições" (MELLO, 2018).

Dessa maneira, é possível distinguir como cada categoria de opressão, quando sobreposta, cria biografias de sofrimentos distintos, a variar do lugar identitário de que se fala. Em decorrência disso, se explica que além da categoria de sexualidade, a relação racial e de gênero também permite difundir novas formas de opressões e derivantes espaciais que merecem ser analisadas a partir de representações geográficas multiescalares:

> As duas relações, de raça e de sexo, se complementam ao pensarmos que a mulher branca e a mulher negra também vão ocupar espaços diferentes na cidade, assim como a classe social vai interferir na forma como elas se apropriam ou não de determinados espaços e acessam ou não outros, muitas vezes até pelos meios de locomoção que estão disponíveis para estas. (ROSA, 2019, p. 1736).

Importante ressaltar que o combate cotidiano em prol de melhores condições de vida e liberdade para mulheres, LGBTQIA+ e pessoas racializadas depende do entendimento das formas que se configuram as opressões e de lutas sociais.

A última unidade temática denominada *"Natureza, ambientes e qualidade de vida",* busca relacionar natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas (BRASIL, 2017, p. 264), dialogando com as alterações dispostas pelos sujeitos em diferentes contextos.

A partir da apresentação do Quadro 5 disposto abaixo, pretende-se trazer possíveis vínculos entre as categorias de análise propostas e a relação com natureza e as ações humanas produzidas, visando ampliar as reflexões acerca das vivências condicionadas por fatores de ordem social, política e econômica.

A preocupação com a qualidade de vida, as pressões sobre a natureza e a luta social, devem conter o mapeando dos sujeitos que vivenciam relações de prejuízos.

> Levando em consideração que "os lugares onde desenvolvem as suas vidas (moram, trabalham e lutam) também é diferente. Tais diferenças são resultados do sistema de gênero contemporâneo, sistema de opressão-dominação que

> situa, na maior parte das vezes, a mulher em condições de submissão em diferentes espaços e tempos. (FRANCO, 2004, p. 36).

Além disso, há que mencionar o aspecto da justiça ambiental como frente ao racismo ambiental, sendo este último mencionado como tema que "diz respeito às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas" (HERCULANO, 2006, p. 16).

Quadro 5: Componentes curriculares de Geografia dispostos na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6°	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
8°	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017).

A justiça ambiental expõe a carga de impactos ambientais que grupos étnicos sofrem ao redor do mundo, trazendo novas formas de vulnerabilidade às pessoas.

> o princípio da justiça ambiental é que populações vulneráveis não sejam expostas a uma carga maior de problemas ambientais, tais como áreas sujeitas à inundação, escorregamentos, contaminadas, com falta de infraestrutura urbana, serviços públicos e arborização em seus locais de residência. Quanto maior a concentração dos problemas ambientais decorrentes da ausência dos serviços públicos e infraestrutura urbana entre a população mais vulnerável, maior a injustiça ambiental (MORATO et al., 2019, p. 3).

Devido a permanência de desigualdades sociais, movimentos sociais buscam sua legitimidade, disputam espaços e narrativas que contribuam para dissolver as barreiras impostas rumo à defesa da cidadania.

> Há duas dimensões que presidem a emergência dessa nova noção de cidadania e que devem ser lembradas para marcar o seu terreno próprio. Em primeiro lugar, o fato de que ela deriva e portanto está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, tanto os de tipo urbano - e aqui é interessante anotar como cidadania se entrelaça com o acesso à cidade - quanto os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, ecológicos etc. Na organização desses movimentos sociais, a luta por direitos - tanto o direito à igualdade como o direito à diferença - constituiu a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania. (DAGNINO, 1994, p. 103).

Os movimentos sociais refletem a maneira como a pauta de grupos LGBTQIA+, mulheres e pessoas racializadas permeiam os sentidos. Segundo Mata (2018), "os movimentos sociais aparecem como coletivos organizados com o intuito de empoderar diversos sujeitos, seja ele camponês, negro, mulher, indígena ou LGBT, dentre outros."

Portanto, as lutas decorrentes da organização social e política do movimento negro, feminista, campesino, sem-terra, quilombola, indígena, LGBTQIA+, dentre outros, promovem o acesso, a ocupação de múltiplos espaços que ainda são de difícil contato para muitos sujeitos, além de promover justiça social e equidade direitos por meio de relações colaborativas e coletivas.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida demonstra que são muitas as estratégias para desmobilizar categorias de gênero, sexualidade e racialidades quando estas se direcionam a questionar comportamentos dominantes. Foi explicitado ao longo de todo o trabalho como o currículo é constituído sobre influências privadas que desmontam as discussões plurais acerca da realidade que rodeia os sujeitos.

A BNCC fundamenta esse legado deixado a respeito dos currículos, ao tender para uma visão de educação homogênea, em que a diversidade dos sujeitos apesar de mencionada, está na verdade oculta, respondendo aos interesses conservadores de determinar que grupos específicos nunca saiam dos armários, que nunca reivindiquem o direito sob suas histórias e direitos sociais negados. O documento responde a um movimento conservador e neoliberal que limita as discussões identitárias, a fim de manter os espaços e discursos de poder intactos, todavia, eles deixam brechas que podem se tornar aliadas daqueles que desejam se comprometer com discussões que desloquem os privilégios, que confrontam os privilegiados e os modelos sustentados.

Nesse sentido, a pesquisa cumpre um papel duplo, ao identificar as limitações e ao construir as possibilidades a partir do entendimento dos obstáculos inventados. A partir disso,

é trilhado um percurso alinhado com as experiências propositivas criadas pelas Geografias Feministas que desestabilizam os modelos universalistas e neutros da ciência geográfica, situando o corpo, os sujeitos e suas subjetividades no espaço. Ao buscar inspiração nessas teorias e de demais autores, são colocadas algumas contribuições à BNCC, os resultados da pesquisa se inserem não como um manual a ser seguido à risca, mas como diálogos a serem traçados e constantemente construídos a partir dos conhecimentos geográficos.

Ainda que as contribuições não se esgotem a partir do trabalho, há um caminho, algumas possíveis projeções de que os conhecimentos geográficos podem ser ampliados, conduzindo a produção de novos sentidos, construindo uma ciência de cunho político, mesmo diante das limitações curriculares.

Vale lembrar que essas contribuições foram analisadas a partir da Base Nacional Comum Curricular e que a aplicabilidade dessas discussões nos espaços escolares, depende outros fatores, como a receptibilidade da comunidade escolar às discussões de gênero, sexualidade e racialidades, assim como da formação e comprometimento de educadores/as em assumir essa responsabilidade.

Enfim, a pesquisa demonstra que os currículos impõem limitações, pois respondem a outros interesses que divergem dos verdadeiramente educacionais e que novas alternativas devem e precisam ser acionadas. Nesse sentido, é necessário recordar que a BNCC deve ser tratada como um documento de orientação, não como instrumento que torna educadores/as reféns de suas normativas, pois não condensa em suas bases uma reflexão máxima das realidades sociais, sendo necessário extrapolá-la para alcançar o objetivo real da educação geográfica que é a descoberta das práticas de liberdade e o rompimento com silêncios epistêmicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vinicius Santos. **Proposta de cartografia queer a partir do mapeamento da violência aos corpos dissidentes das normas sexuais e de gênero em São Paulo**. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-04032020-154531/pt-br.php#:~:text=Proposta%20de%20cartografia%20queer%20a,viol%C3%AAncia%20aos%20corpos%20dissidentes...&text=Propomos%20aqui%20um%20olhar%20a,na%20heterossexualidade%20e%20na%20cisgeneridade.>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MACIEL, Danielle; BONITO, Marco. O LABOR CIENTÍFICO: A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA TEÓRICA NO ÂMBITO CIENTÍFICO. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE, 10, 2018, Santana do Livramento. **Anais`[**...]. Universidade Federal do Pampa, 2018. Disponível em: <https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/18156/seer_18156.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

AZEVEDO, Luyanne; GIORDANI, Ana. A INVISIBILIZAÇÃO DOS MARCADORES SOCIAIS GÊNERO E RAÇA NA GEOGRAFIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Geographia Meridionalis**. Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/15747>. Acesso em: 9 Dec. 2020.

BALL, Stephen. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014. Disponível em:<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8863/5215>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BOULEVARD, Gláucia. 2013. "Vida de travesti é luta! Luta contra a morte, luta contra o preconceito, luta pela sobrevivência e luta por espaço". **Geografias malditas**: corpos, sexualidades e espaços, edited by Joseli Maria Silva, Marcio Jose Ornat and Alides Baptista Chimin Junior, 69 - 81, Ponta Grossa: Todapalavra. Disponível em:<file:///C:/Users/Acer/Downloads/E-book%20Geografias%20malditas.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRAGUETO DA MATA, Caio. Educação Geográfica, Movimentos Sociais e Território: formação de estudantes reflexivos. Londrina: **Geografia**, v. 27. n. 1, p. 187–197, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324459255_Educacao_geografica_movimentos_sociais_e_territorio_formacao_de_estudantes_reflexivos>. Acesso em: 9 Dec. 2020.

BRANDÃO, Paula de Freitas; SANTANA, Tereza. O "KIT GAY": na saúde e na educação um kit de polêmicas. **CAOS** – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, v. 2, n. 18, p. 167–176, 2011. Disponível em:<https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/47064>. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRUNO, Eli. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, v. 18, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/68171/41349>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, Claudio Oliveira; MACEDO JUNIOR, Gilson Santiago. Isto é um lugar de respeito!': A construção heteronormativa da cidade-armário através da invisibilidade e violência no cotidiano urbano. **Revista de Direito da Cidade**, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/26356>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DAGNINO, Evelina. Movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. **Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115. Disponível em:<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38543694/os_movimentos_sociais_e_a_emergencia_de_uma_nova_nocao_de_ci_1-with-cover-page.pdf?Expires=1621441481&Signature=F0vGHMoCMJboIO~hs1c2ueiP-vvzi~H~I0MGogCuzH7lD2v1z3moeP2DOrSQw5MnEMOICdD-yYHdsZ9Cyc6IdxCCqvMR8fcSpnRmg-ApFN2OP5v7rBNM0LYZ225hXUn0Mb7746SVci0zDJQCWQLiHBnlmBFOYvbO~4jM4r2uR5ncoER~8HtMU7GThSfarjedfb-xgAkz2Se~G8xmGRPQaoCzJ~3-LON~-zzOiG49HiHkWJtxtrZuqnhRfiuJZa2jCpXj50yB6FA9HpAHd6Cv9pW6p2cdSo9RP3DXy-9OPIFDROQV-uMSgHMLz6oWYOQ165jDs-9n-e0W-5VkZshEEw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FEMENÍAS, María Luisa. Afirmación identitaria, localización y feminismo mestizo. **Feminismos de París a La Plata**. Buenos Aires: Catálogos, 2006. p. 107-108. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/265791780/Afirmacion-Identitaria-Localizacion-y-Feminismo-Mestizo-Maria-Luisa-Femenias>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERRAZ DE OLIVEIRA, João Paulo; NASCIMENTO, Luciana. A discussão de gênero em geografia: proposições a partir dos componentes curriculares da base nacional comum curricular para os anos finais do ensino fundamental. **Geographia Opportuno Tempore**, v. 5, n. 2, p. 85–103, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/37130>. Acesso em: 9 dez. 2020.

FRANCO GARCÍA, María. **A luta pela terra sob enfoque de gênero**: Os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102966>. Acesso em: 9 dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 207. Disponíevl em:<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GIROTTO, Eduardo. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL. **Geo UERJ**, v. 0, n. 30, p. 419–439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 9 dez. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2020.

GOMES, Rúbia; DIAS, Felipe; MARTINES, Marcos; et al. JUSTIÇA AMBIENTAL E RACISMO AMBIENTAL NA BACIA HIDROGRÁFICA DO CÓRREGO DO JAGUARÉ, SÃO PAULO/SP. **Revista Eletrônica do Curso de Geografia**, n. 30, jan./abril 2018. Disponível em: <https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1560796975_ARQUIVO_completo_enanpege_final.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2020.

GONZALES, Lélia. **"Racismo e sexismo na cultura brasileira"**. Ciências Sociais Hoje (2), Brasília, ANPOCS, 1983. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf> Acesso em: 8 dez. 2020.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v.3, n.1, Artigo 2, jan./ abril 2008. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/art-2-2008-6.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2020.

KERGOAT, Daniele. Divisão Sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009 p. 67-75. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345998/mod_resource/content/0/KERGOAT.%20Divisao%20sexual%20do%20trabalho%20e%20relacoes%20sociais%20de%20sexo.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2020.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigacionesunad/article/view/1455> Acesso em: 9 dez. 2020.

LAVINAS, Lena. **"Gênero, cidadania e adolescência"**. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 11-43. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/linkPdf.php?pdf=10015087-1.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2020.

LEE, Debora. 2013. "A geografia de uma travesti é uma barra, é matar um leão a cada dia". In **Geografias malditas**: corpos, sexualidades e espaços, edited by Joseli Maria Silva, Marcio Jose Ornat and Alides Baptista Chimin Junior, 27 – 38, Ponta Grossa: Todapalavra. Disponível em: <https://www.todapalavraeditora.com.br/store/geografias-malditas-corpos-sexualidades-e-espacos/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/MetodologiadaPesquisa/luna%20sv%20planejamento%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em:<http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Suzana Maria Veleda. Geografia e gênero / geografia feminista - o que é isto? Boletim Gaúcho de Geografia, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38385/25688>. Acesso em: 19 May 2021.

MARIZ, Débora.; MARIZ, Heli Sabino de. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. Educação (UFSM), v. 44, n. 0, p. 8-1–19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32996/pdf>. Acesso em: 9 dec. 2020.

MARZULO, Eber; SANTOS, Renato. **FAVELADXS, SERTANEJXS, NEGRXS, PROSTITUTXS**. ENAPUR, Natal: Maio, 2019. Disponível em:<http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf-sl.php?reqid=113>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MELLO, Germana. **CIDADE ARMÁRIO: O APAGAMENTO E O NÃO-LUGAR COMO EXPRESSÕES DE UM DIREITO CIS-HETERONORMATIVO**. Monografia (Bacharel em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37933/37933.PDF>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, n. 21, p. 150–182, 2009. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A BNCC é homologada**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontce//bncc-homologada/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NETO, Maria; CAVAS, Claudio. Diáspora Negra: Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 3 - 11, jan. / jul. 2011. Disponível em:< http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277497515_ARQUIVO_ARTIGOFG9.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

NIKARATTY, Leandra. 2013. “O que mais me marcou na vida é ser barrada e não poder entrar nos lugares: esta é a geografia de uma travesti”. In **Geografias malditas**: corpos, sexualidades e espaços, edited by Joseli Maria Silva, Marcio Jose Ornat and Alides Baptista Chimin Junior, 239 - 54, Ponta Grossa: Todapalavra. Disponível em: <https://www.todapalavraeditora.com.br/store/geografias-malditas-corpos-sexualidades-e-espacos/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

RATTS, Alecsandro; SOUZA, Lorena. RAÇA E GÊNERO SOB UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA: ESPAÇO E REPRESENTAÇÃO - DOI 10.5216/bgg.v28i1.4907. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 28, n. 1, p. 143-156, 9 out. 2008. Disponível em <https://doi.org/10.5216/bgg.v28i1.4907>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ROSA, Crislaine. DIVISÕES SOCIAL, RACIAL E SEXUAL DO TRABALHO NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO. Simpub, Teatro da UFES e CCHN: Novembro de 2017. Disponível em:<https://periodicos.ufes.br/simpurb2019/article/view/26583>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002, pp.157-161. Disponível em:<http://geocrocetti.com/msantos/Distorcido.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. Disponível em:<https://www.todapalavraeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/E-book.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, Joseli Maria. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, 8 (1), 31-45, Verão 2003. Disponível em:<https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional7.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Maria; SILVA, Joseli. **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial.** 1a. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 229-24. Disponível em: <https://br1lib.org/book/11063279/8c279d?id=11063279&secret=8c279d>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU, Tomaz
Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro:Editora Vozes, 2000, p. 73-102. Disponível em:<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Normalização de trabalhos acadêmicos: atualizada conforme NBR 14724 e NBR 6023/2018. Viçosa (MG): UFV, BBT, 2019. Disponível em: http://www.bbt.ufv.br/wp-content/uploads/ManualtrabalhosAcademicos.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

O USO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma experiência com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

Natália Almeida Araújo
Acadêmica do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína. Bolsista do Programa Residência Pedagógica.
E-mail: natalia.araujo@mail.uft.edu.br

Osmar Oliveira de Moura
Acadêmico do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.
E-mail: osmaroliveirademoura@gmail.com

Marcelo Venâncio
Professor doutor do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína. Pesquisador e coordenador do Laboratório de Cartografias e Estudos do Território.
E-mail: venancio@uft.edu.br

Resumo
Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as atividades realizadas durante a disciplina de Estágio Investigativo II do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, desenvolvidas em um Colégio Estadual no município de Araguaína (TO), quando trabalhamos com a aplicação de mapas mentais com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, como forma de representação do lugar onde os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, a proposta de trabalhar com mapas mentais teve como base a pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, acrescida de algumas observações feitas durante o Estágio Investigativo I e também de algumas conversas realizadas com a docente durante o processo do estágio. Assim, durante o desenvolvimento do referido projeto, percebemos que o mapa mental como metodologia criativa pode abranger de forma positiva o ensino de Geografia, contribuindo, sobretudo, para a construção do espaço dos estudantes, levando-os a compreender como a cartografia é importante nesse processo. Além disso, os alunos reagiram positivamente à proposta metodológica, levando-nos a perceber que quanto mais o ensino inova nas metodologias mais os estudantes progridem no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Criativas. Mapa Mental. Cartografia. Ensino de Geografia.

EL USO DE MAPAS MENTALES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: una experiencia con estudiantes del 6º año de educación fundamental

Resumen
Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las actividades realizadas durante el curso de Pasantía de Investigación II del curso de Geografía en la Universidad Federal de Tocantins, desarrollado en un Colegio del Estado del município de Araguaína (TO), cuando trabajamos con la aplicación mapas mentales con alumnos de sexto grado, como una forma de representar el lugar donde se insertan los alumnos. En este sentido, la propuesta de trabajar con mapas mentales se basó en una investigación exploratoria de carácter bibliográfico, más algunas observaciones realizadas durante la

Pasantía de Investigación I y también algunas conversaciones con el docente durante el proceso de pasantía. Así, durante el desarrollo del citado proyecto, nos dimos cuenta de que el mapa mental como metodología creativa puede englobar positivamente la enseñanza de la Geografía, contribuyendo, sobre todo, a la construcción del espacio de los estudiantes, llevándolos a comprender la importancia de la cartografía. en esta área. proceso. Además, los estudiantes reaccionaron positivamente a la propuesta metodológica, llevándonos a darnos cuenta de que cuanto más se innova la enseñanza en las metodologías, más avanzan los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Metodologías creativas. Mapa mental. Cartografía. Enseñanza de la geografía

Introdução

O presente texto é resultado das atividades de pesquisa desenvolvidas durante o curso da disciplina de Estágio Investigativo II do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína. O objetivo do referido componente curricular é levar aos estudantes estagiários a compreensão do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental e médio a partir da elaboração e aplicação de um projeto didático-pedagógico. Nesse sentido, a disciplina é composta por observações do processo ensino-aprendizagem na escola campo, análise dos componentes curriculares e entrevistas com os professores e professoras da disciplina de Geografia das escolas. A partir dessas atividades, os estagiários, juntamente com os professores da escola, deverão elaborar um projeto de intervenção, levando em consideração as dificuldades dos estudantes na referida disciplina escolar.

No caso em tela, a principal dificuldade dos estudantes e, também, dos professores é o conteúdo de cartografia, principalmente no que se refere à leitura do mapa e à codificação do espaço. Diante disso, foi elaborado um projeto de intervenção, intitulado "O uso de mapas mentais no Ensino de Geografia", cuja proposta foi a aplicação de uma metodologia que estimula a criatividade, que é a construção de mapas mentais pelos estudantes a partir do trajeto casa-escola. Nesse sentido, o uso dos mapas mentais revelou-se uma metodologia que contribui efetivamente com o ensino de geografia quando colocada em prática, ou seja, permite que os estudantes construam os seus próprios mapas a partir da realidade socioespacial na qual estão inseridos.

Assim, é indiscutível que os conhecimentos cartográficos são de grande importância no ensino escolar, uma vez que auxiliam na preparação dos estudantes para entender (ler) os mapas com a finalidade de orientação e localização espacial, contribuindo, sobretudo, para a sua emancipação. Nesse sentido, o presente trabalho pauta-se em reflexões sobre os desafios do ensino de cartografia na educação básica, devido à complexidade dos seus conteúdos.

Percebemos que as metodologias e práticas aplicadas para contribuir com o ensino têm sido insuficientes para que os estudantes tenham uma boa compreensão, o que evidencia a necessidade de ter um estudo mais lúdico.

Diante do exposto, o objetivo geral do projeto de intervenção foi contribuir com a construção espacial dos estudantes da educação básica, sobretudo do 6° ano do Ensino Fundamental em um Colégio Estadual do município de Araguaína (TO), através da produção de mapas mentais como metodologias criativas do ensino da cartografia em sala de aula. Teve, também, os seguintes objetivos específicos: discutir sobre a importância da cartografia para o cotidiano dos estudantes; auxiliar os estudantes na compreensão do seu lugar de vivência a partir da identificação dos seus trajetos realizados entre casa-escola; relacionar e diferenciar os mapas temáticos com os mapas mentais construídos pelos estudantes.

Trata-se, então, de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, acrescida de algumas observações feitas durante o Estágio Investigativo I e também de algumas conversas realizadas com a docente durante o processo do estágio. O projeto teve como finalidade apresentar uma metodologia dinâmica que fizesse com que os estudantes pudessem se aproximar dos conteúdos na realidade escolar. Dessa forma, a utilização dos mapas mentais foi capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da rede pública de educação, sobretudo no local onde foi realizada a aplicação do projeto.

A importância da linguagem cartográfica: o uso dos mapas mentais no ensino de Geografia

Ao propormos metodologias inovadoras para o ensino de geografia, devemos, sobretudo, questionar o seguinte: qual é o papel de determinadas atividades e da Geografia para a formação do cidadão, ou seja, do sujeito cônscio da realidade na qual está inserido? Mais do que isso: como tais atividades podem contribuir para a emancipação do sujeito? Esse processo emancipatório do sujeito só se efetiva quando se estabelece na prática do educador a possibilidade de construção e exercício da cidadania. É nesse sentido que concordamos com Callai (1995, p. 40) quando a autora ressalta que o processo de educar é "criar as condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania, e ao exercício dela".

Nesse sentido, o uso dos mapas mentais, aqui proposto como metodologia criativa, é uma forma dinâmica por meio da qual procuramos discutir alguns conteúdos presentes na geografia escolar, de forma que contribua no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, na emancipação cidadã dos estudantes. Richter e Faria (2011) consideram que o uso do mapa

mental em sala de aula é muito significativo por proporcionar aos alunos uma forma diferente de analisar o espaço, pois

> [...] desmistifica a concepção do que o mapa é uma leitura singular, fixa e padronizada da realidade. A produção do mapa mental abre caminhos para que o aluno questione e incorpore diferentes análises da perspectiva geográfica sobre um determinado espaço. (RICHTER; FARIA, 2011, p. 260)

Assim, a partir do mapa mental, o aluno poder questionar e compreender diversos aspectos sociais, econômicos e culturais que impactam de diferentes maneiras o seu cotidiano. Essa linguagem cartográfica pode, também, ser considerada uma forma de se comunicar através de símbolos que possam ser compreensíveis por todos. Nesse sentido, Joly (2013) argumenta que,

> Uma vez que uma linguagem exprime, por meio do emprego de um sistema de signos, um pensamento e um desejo de comunicação com outrem, a cartografia pode, legitimamente, ser considerada como uma linguagem. Linguagem universal, no sentido em que utiliza uma gama de símbolos compreensíveis por todos, com um mínimo de iniciação. (JOLY, 2013. p.11)

Entretanto, para que essa atividade seja efetiva para a formação do sujeito cônscio e emancipado, é necessário que esta seja bem elaborada com objetivos e metas e, portanto, problematizada pelo professor. É de fundamental importância que os mapas sejam bem elaborados para poderem ter uma aprendizagem considerável, pois se torna inviável ensinar através de mapas que não concebam uma linguagem cartográfica bem elaborada.

Ainda sobre o uso da linguagem cartográfica como uma possibilidade de ensino, Souza e Katuta (2001) salientam que é

> [...] uma das que indubitavelmente devem ser utilizados no ensino, pois representa a territorialidade dos diferentes fenômenos, razão de ser da própria ciência geográfica. Em outras palavras, é inconcebível ensinar, fazer entender a realidade do ponto de vista geográfico sem a utilização de mapas bem elaborados. [...], que frequentemente muitos docentes dos diferentes níveis de ensino nem sequer utilizam essas representações em sala de aula. (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 60).

Dessa forma, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes e estudantes é literalmente a leitura dos mapas, tanto no que diz respeito à localização espacial e/ou territorial, quanto aos códigos, às longitudes, às latitudes, à legenda, aos pontos cardeais, às projeções cartográficas, dentre outros elementos básicos presentes no mapa. Para Simielli (apud ALMEIDA, 2008),

> [...] o aluno precisa conhecer qual é o melhor caminho para conseguir ler o mapa e nisso ser orientado pelo professor, que lhe ensinará o alfabeto cartográfico. O aluno só lerá o mapa se for capacitado para isso; [...] o professor precisa estar bem informado quanto ao alfabeto cartográfico, pois só assim saberá transmiti-lo ao aluno. Isso diz respeito à formação dos professores e à sua capacidade para usar o mapa como meio de comunicação. Caso contrário, o mapa será usado apenas como recurso visual. (SIMIELLI, 2008 apud ALMEIDA, 2008, p. 89)

Nesse sentido, é de grande relevância o ensino da leitura de mapas, pois estes auxiliam de forma eficiente os estudos e as aulas de Geografia, sendo um dos objetos de estudo mais utilizados pela área.

Assim, Oliveira (apud Almeida, 2008) afirma que:

> Os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de geografia. Eles ocupam um lugar definido na educação geográfica de crianças e de adolescente, integrando as atividades, áreas de estudos ou disciplinas, porque atendem a uma variedade de propósitos e são usados em quase todas as disciplinas escolares. (OLIVEIRA, 2008 apud ALMEIDA, p. 18-19).

Sobretudo, é necessário esclarecer sobre a importância do professor ter domínio do que quer propor e representar, para não se tornar apenas uma representação sem sentido do espaço. Nesse contexto, se o professor não souber utilizar o mapa como recurso para explicar e simplificar o conteúdo, este não se mostrará necessário, pois o seu valor está no que o docente estabelece como proposta didática e de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que é apenas um auxílio para as aulas de Geografia, sem a supervalorização dos mapas durante a ministração das aulas, pois pode ocorrer o equívoco de se ensinar cartografia ao invés de geografia, como asseveram Souza e Katuta (2001):

> Isso deve ficar bem claro para os professores de Geografia, pois eles correm o risco de valorizar esse meio de comunicação, ou seja, correm o risco de cair no oposto extremo de valorizar somente o instrumento, o recurso, em detrimento da compreensão, do raciocínio, do pensamento [...]. Essa atitude pode levar o professor a dar aulas não mais de Geografia, mas de Cartografia, ou de mapas. Por isso, é importante que se tenha claro que o mapa pode nos auxiliar nas aulas de Geografia, quais são suas possibilidades de uso e seus limites (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 115).

Assim, para as autoras, quando se fala na importância do mapa para o ensino de Geografia, não está se propondo o ensino de mapas na escola, mas o ensino da compreensão de algum fenômeno manifestado no espaço geográfico através do uso e da leitura dos mapas. É nessa compreensão que concordamos com Nogueira (2006) quando ressalta que podemos introduzir no ensino da cartografia, sobretudo na leitura de mapas, a construção de mapas mentais como metodologia facilitadora da compreensão do lugar de vivência dos estudantes.

Nesse mesmo sentido, Cavalcanti (2010) também propõe:

> Um sugestivo encaminhamento metodológico para o trabalho de construção e leitura de mapas pode ser o de se iniciar pela construção dos mapas mentais pelos alunos, passando pela análise conjunta (professores e alunos) dos elementos da representação de lugar neles simbolizados, para avançar na construção de mapas tanto no conteúdo quanto na forma da representação, o que envolve seguramente o trabalho com as habilidades de orientação (caso especificamente tratado na pesquisa com os alunos). (CAVALCANTI, 2010, p. 150-151).

Para Nogueira (2006, p. 129), "os mapas mentais são representações construídas inicialmente tomando por base a percepção dos lugares vividos, experiências, portanto partem de uma dada realidade". A aplicação dessa metodologia consiste em colocar em prática o ensino de uma geografia crítica, pois revela a realidade social dos discentes, conforme ressaltou a autora:

> Os mapas mentais contêm saberes sobre os lugares que só quem vive neles pode ter e revelar. Isso em nos reforçou a ideia de que essas representações mentais seriam para nós, geógrafos e professores de geografia, um material didático de extrema importância para a compreensão dos lugares, pois os dados que estão aí representados, independente da exatidão, revelam o lugar tal qual ele é. (NOGUEIRA, 2006, p. 130).

Com isso, podemos apontar que, por meio da construção dos mapas mentais pelos próprios estudantes, tem-se não só a compreensão dos lugares em que os discentes vivem, mas, também, traz para o debate, a partir da exposição dos mapas mentais, temáticas importantes para a geografia que podem ser espacializadas em seu trajeto casa-escola, como, por exemplo, infraestrutura dos bairros, urbanização da cidade, transporte público rural e o urbano, entre outras abordagens.

O mapa mental como metodologia no ensino de Geografia

O presente texto, conforme já ressaltado, surgiu a partir da intervenção por meio do Estágio Investigativo II (componente curricular do curso de Geografia da UFT) em um Colégio Estadual no município de Araguaína (TO). Nessa intervenção e, a partir de um diálogo inicial com os discentes, concluiu-se que estes possuíam dificuldades em assuntos básicos da cartografia, tais como localização, orientação, legendas, escalas, dentre outros. Com isso, propusemos como meio de ensino da cartografia a construção de mapas mentais pelos próprios estudantes sobre seu trajeto casa-escola, atividade realizada com muito entusiasmo, tendo sido, portanto, um trabalho riquíssimo.

A aplicação dessa atividade ficou dividida em três partes. Na primeira parte, trouxemos para os estudantes uma discussão sobre a história da cartografia e sua importância

na compreensão dos fenômenos socioespaciais. Nesse momento, também fizemos a exposição de alguns mapas que o colégio possuía, sobretudo mapas temáticos que ligassem com a localização dos discentes, em contexto global (mapa mundo), nacional (mapa do Brasil) e estadual (mapa do Tocantins), visando desenvolver a noção de espacialização do lugar em que vivem em escalas diferentes. Além disso, apresentamos a importância dos símbolos cartográficos, da legenda, da escala, das cores, dentre outros. Na segunda parte, propusemos uma discussão sobre o uso da linguagem cartográfica, com foco na produção de mapas mentais. Assim, os alunos foram estimulados a pensar sobre os fenômenos espaciais no trajeto de casa-escola e reproduzi-los a partir dos mapas mentais. Por último, fizemos a exposição de todos os mapas com barbante e fita adesiva, construindo um varal na sala de aula com o auxílio dos estudantes. Logo após esse momento, mediamos um debate e a exposição das representações inseridas nos mapas, buscando discutir sobre os pontos principais abordados em seu processo de produção.

Nesse sentido, a aplicação dessa atividade proporcionou-nos diversas observações sobre como é a realidade do ensino-aprendizagem de geografia no cotidiano escolar. Um dos nossos maiores desafios durante o estágio e a realização do projeto foi a adaptação dos conceitos teóricos propostos por alguns autores para a prática escolar. Por mais que se tenha que pensar em um projeto adequado para a realidade da escola, a transposição dos conceitos não é uma tarefa simples, pois dentro de uma sala de aula existem níveis de aprendizagem diferentes, com cada estudante possuindo o seu. Tendo em vista esse contexto, necessita-se de aplicação de metodologias que atenda à diversidade dos estudantes, o que demonstra a importância dos mapas mentais.

Durante a realização, observamos que os estudantes tiveram um pouco de dificuldade sobre o assunto proposto, pois no primeiro momento não se tinha uma ideia sobre o que seria um mapa mental. Mas, logo após a introdução sobre o que era mapa mental, os estudantes apresentaram interesse imediato para realização da atividade, com uma participação muito significativa, pois o nosso propósito era justamente despertar a curiosidade através de uma metodologia simples que auxiliasse na compreensão dos conteúdos, já que, como anteriormente mencionado, os obstáculos são vários.

Ao analisarmos os mapas mentais dos estudantes, pudemos observar que foram destacados com maior ênfase alguns pontos referenciais com quais mantêm alguma relação cotidiana, seja ela religiosa, de lazer, econômica, dentre outras. Dentre os pontos mais

referenciados, estão o supermercado do bairro, a igreja, o campo de futebol, as praças, a escola, além de suas próprias casas, de familiares e de amigos.

Nesse sentido, analisamos a Figura 1, que foi construído por um estudante que possui necessidades educacionais especiais para efetivação de sua aprendizagem individual. O seu mapa mental, construído em cores com tonalidades fortes, representa sua construção imaginária do trajeto percorrido da sua casa para escola, buscando representar o mais fielmente possível espaço onde convive cotidianamente, especializando sua rua, sua casa, o mercado até chegar ao local desejado (escola).

Figura 1 - Mapa Mental 1



Fonte: Atividades de Estágio Curricular Obrigatório
Desenho: V. E. M. (2019).

Já a Figura 2 nos revela uma representação espacial muito delineada de parte da área urbana do município de Araguaína. Vale salientar a divisão de bairros representados pelo estudante, na qual os símbolos estão dispostos de forma a representar objetos que fazem parte do cotidiano, ou/e que despertam significados e sentidos próprio para o estudante, como o "Pé de Macaúba" desenhado no mapa. Representando muito detalhadamente o seu trajeto, o estudante reproduziu alguns pontos referenciais, como as ruas muito bem divididas, as casas populares, o campo de futebol, o supermercado, até o Instituto Federal da cidade, todos esses pontos bem localizados e distribuídos dentro do seu mapa e de acordo com o que ele convive diariamente.

Figura 2 - Mapa Mental 2



Fonte: Atividades de Estágio Curricular Obrigatório
Desenho: L. G. (2019).

A proposta de aplicação desse projeto também estava embasada na curiosidade de conhecer as diferenças da realidade social dos estudantes, sobretudo em sua trajetória cotidiana. Por meio da Figura 3, podemos compreender a espacialização de um trajeto que rompe com o modo de vida urbano e se estabelece no campo. Conhecer tais peculiaridades dos trajetos dos estudantes pelo docente consiste em um saber essencial quando se ministra aulas de geografia. Que sujeito possui mais propriedade para falar do campo, senão os próprios indivíduos que vivem lá? Estabelecer debates e discussões a partir do conhecimento do lugar dos estudantes é importante porque revela a geografia dos lugares, ou seja, a dinâmica, o movimento, as diferenciações que se estabelecem entre o modo de vida dos sujeitos.

Ainda a partir da Figura 3, podemos contemplar uma realidade distinta daquelas presentes nos mapas anteriores. Porém, a relação do indivíduo com o meio é a mesma, diferenciando-se justamente por essa forma de ver o espaço à sua volta e pelo modo como vai interpretá-lo, através de uma linguagem muito simples. Assim, nessa representação também irá existir os pontos de referências que mais se destacam dentro do cotidiano da criança, como a natureza, sendo representada por meio das árvores e o rio, também um condomínio, as ruas,

o supermercado, um posto de gasolina, até a casa de um amigo que deve representar algum afeto para o estudante.

Figura 3 - Mapa Mental 3



Fonte: Atividades de Estágio Curricular Obrigatório
Desenho: M. P. (2019).

A partir dos mapas mentais, pudemos perceber que os estudantes pesquisados residem no bairro onde se localiza a escola, nos bairros adjacentes e, também, em área rural, o que mostra, portanto, a diversidade de experiências desses estudantes. Devido à diversidade de localização, muitos necessitam do transporte público em seu movimento diário de casa para a escola, o que não diminuiu o nível de detalhamento dos respectivos mapas mentais.

Portanto, pudemos considerar a importância da aplicação de metodologias criativas que estimule os estudantes a participarem efetivamente de seu processo de aprendizagem. Tendo em vista a aplicação do projeto, a atividade possibilitou a compreensão de diferenciações dos trajetos dos estudantes, nos revelando a inter-relação entre urbano e rural. Logo, podemos perceber que existe uma forma de linguagem através desses mapas mentais, uma forma de comunicação que, se posta em prática frequentemente, pode nos revelar bem mais do que apenas trajetos, mas toda uma dinâmica de relações desses indivíduos com o seu meio, pois através dessas representações a comunicação se tornará mais efetiva.

Considerações finais

Constatou-se que a aplicação do projeto de estágio foi uma ferramenta necessária para nossa formação docente, uma vez que propiciou momento de praticidade em sala de aula com os estudantes. Com isso, o que era apenas observação da prática docente se tornou uma realidade vivida também por nós, mesmo que por poucos momentos.

Pudemos observar que, durante a realização do projeto, houve uma mudança na dinâmica das aulas da disciplina de geografia, devido à aplicação da metodologia criativa que propomos de forma interativa e dialógica com os estudantes. A realização do projeto obteve uma importância significativa para os discentes, pois, a partir da produção de seus mapas mentais, começaram a entender como o espaço à sua volta se relaciona com o seu cotidiano.

O projeto foi avaliado de forma contínua durante todo o processo de desenvolvimento e efetivação da oficina, cuja participação dos estudantes foi fundamental. Percebemos que a aplicação de metodologias de ensino criativas e dinâmicas desperta o interesse no ensino de geografia, a exemplo da aplicação desse projeto sobre os mapas mentais, fazendo com que os estudantes construam em conjunto seu conhecimento.

Logo, podemos concluir que o mapa mental como metodologia criativa pode abranger de forma positiva no ensino de cartografia com os estudantes, durante e após a realização do projeto, contribuindo, sobretudo, para a construção do espaço nos estudantes. Além disso, permite a compreender como a cartografia é importante nesse processo, no qual os estudantes reagiram positivamente à proposta metodológica, levando-nos a perceber que quanto mais o ensino inova nas metodologias, mais os discentes progridem no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de mapas mentais como metodologia criativa pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da cartografia escolar, pois dá sentido à ciência geográfica para o cotidiano dos estudantes. Portanto, a construção de mapas mentais em sala de aula permite aos estudantes compreender sua própria localização dentro de um contexto global. Entretanto, percebemos que existem desafios no ensino de Geografia na escola-campo, porém, não está sendo feito o necessário para solucionar essas lacunas deixadas muitas vezes para trás, principalmente nos conteúdos cartográficos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosana Doin de, (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2008.

CALLAI, Helena Capotti. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia,** Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.39-41, dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38032/24535>. Acesso em: 09 nov. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 17ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2010.

JOLY, Fernand. **A cartografia.** Tradução de T. Pellegrini, 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa Mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICHTER, Denis; FARIA, Gislaine Garcia de. Conhecimento geográfico e cartografia: produção e análise de mapas mentais. **Ateliê Geográfico**, v. 5, n. 1, 2011, p. 250-268.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2013/10/O_mapa_mental_no_ensino_de_geografia.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimento cartográficos.** A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP,

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS REFLEXOS NA GEOGRAFIA: a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana

Vitor Alfredo de Rezende Alves
Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
E-mail: vitor_rezende2012@hotmail.com

Gilmar Alves de Avelar
Professor Doutor em Geografia, Universidade Federal de Catalão.
E-mail: g.avelar@uol.com.br

Resumo
Este artigo objetiva analisar as condições que geram a fragmentação do conhecimento e, neste escopo, discutir a cisão da Geografia em Geografia Física e Geografia Humana, tratando dos efeitos desta divisão, além de apresentar possibilidades. O estudo é substancialmente teórico, ou seja, resulta de pesquisa teórica e conceitual a partir de autores que versam acerca da fragmentação do conhecimento, especificamente, da Geografia. Entre eles, vale destacar Bohm (1992), Casseti (2009), Gomes (2007), Lacoste (1974), Moraes (1986), Moreira (2012), Santos (1988), Santos (2004) e Vitte (2011). A abordagem do tema possibilita entender que a fragmentação é produto da visão de mundo constituída pela ciência moderna, com viés positivista, e está diretamente ligada ao sistema capitalista, ao qual a Geografia teve que se adequar. Há, então, dois caminhos: primeiro, seguir o movimento de fragmentação – abordar sociedade e natureza separadamente – facilitando as análises pela permanência no tratamento de partes e, dessa maneira, correr o risco de perder a utilidade social ou, segundo, corporificar a definição sociedade-natureza e conceber a Geografia como ciência da relação, distinta da maioria, mas com sua especificidade e utilidade social mantidas.

Palavras-chave: Geografia. Fragmentação. Epistemologia. Sociedade-Natureza. Totalidade.

FRAGMENTATION OF KNOWLEDGE AND ITS EFFECTS IN GEOGRAPHY: the dichotomy between physical versus human geography

Abstract
The study aims to analyse the conditions that generate the fragmentation of knowledge and, in this scope, to discuss the split of Geography in Physical versus Human Geography, addressing the effects of that, besides presenting ways to circumvent this problem. The work is substantially theoretical, that is, results from theoretical and conceptual research based on authors who have written about fragmentation of knowledge, specifically of Geography. Among them are Bohm (1992), Casseti (2009), Gomes (2007), Lacoste (1974), Moraes (1986), Moreira (2012), Santos (1988), Santos (2004) and Vitte (2011). The fragmentation is a product of the worldview produced by modern science, with a positivist influence, and is directly linked to capitalist system, to which Geography had to adapt. Then, there are two alternatives: first, to follow the fragmentation movement – addressing society and nature separately – to facilitate analyses by staying in the treatment of parts and, in this way, running the risk of losing social utility or, second, to embody the definition of society-nature and to conceive Geography as a science of relation, distinct from the majority, but with its specificity and social utility maintained.

Keywords: Geography. Fragmentation. Epistemology. Society-nature. Totality.

Introdução

A partir do século XVI, o ser humano muda a forma de entender sua realidade, se aproximando do racionalismo. Este processo estava atrelado, também, ao surgimento do pensamento burguês e, portanto, associado à emergência do sistema capitalista. No século XIX, com Augusto Comte, essa forma de pensar se torna um método, denominado positivismo, cujo principal reflexo é a fragmentação da realidade em partes, para estudos cada vez mais particionados. Essa nova concepção, contudo, mexeu na relação sujeito-objeto, separando-os. As ciências foram divididas por áreas, desenvolvendo sua epistemologia, teoria e método, separadamente.

A Geografia "nasce" com Estrabão e Ptolomeu, nos séculos I e II d.C., respectivamente, e se estrutura enquanto ciência com Humboldt (1769-1859) e Ritter (1779-1859), nos séculos XVIII e XIX. A Ciência Geográfica estuda a relação sociedade-natureza produzida e materializada no espaço – produto histórico desta relação e objeto de estudo dessa ciência. Tal caráter, bastante heterogêneo, proporciona-lhe uma peculiaridade dentro das ciências humanas, de ser ponte com as ciências da natureza.

Em seu desenvolvimento, no entanto, a Geografia seguiu o movimento de fragmentação a partir de dois grandes ramos: a Geografia Humana, que aborda aspectos ligados à sociedade, e a Geografia Física, que trata dos aspectos ligados à natureza. A ciência permaneceu única, mas uma parte se aproxima das ciências humanas e a outra, das ciências naturais.

A discussão em torno de questões epistemológicas acompanha a Geografia ao longo de sua história. Um marco importante é o Movimento de Renovação da Geografia, iniciado nas décadas de 1960 e 1970, porquanto trouxe significativos avanços, sobretudo, por contrapor-se ao caráter ideologizador das Geografias Tradicional e Neopositivista, delimitando o espaço como objeto da Geografia. Em que pesem os progressos alcançados, não se conseguiu superar a fragmentação existente. O problema central é que ao desenvolver-se de maneira fragmentada, abordando em separado aspectos humanos ou físicos da realidade, a Geografia nega sua própria essência (a relação sociedade-natureza) e se afasta de sua unidade.

Em face disso, o objetivo do presente artigo é discutir a fragmentação da Geografia em Geografia Física e Geografia Humana, bem como tratar dos efeitos desta divisão para a Ciência Geográfica, além de apresentar possibilidades para uma Geografia unida em sua diversidade. O estudo é substancialmente teórico, ou seja, resulta de pesquisa teórica e

conceitual a partir de autores que versam acerca da fragmentação do conhecimento, especificamente, da Geografia. Entre eles, vale destacar Bohm (1992), Casseti (2009), Gomes (2007), Lacoste (1974), Moraes (1986), Moreira (2012), Santos (1988), Santos (2004) e Vitte (2011). O interesse pelo tema advém de um espanto sentido por muitos graduandos em Geografia: a marcante fragmentação entre Geografia Física e Geografia Humana. A busca por respostas e soluções reclama a necessidade de contribuir para outras visões teórico-práticas em Geografia. Convém dizer que o presente artigo é resultado de Trabalho de Conclusão de Curso defendido ao final de 2017.

O pensamento fragmentário

No desenvolvimento das ciências, diferentes concepções moldaram a forma como o homem entendia sua realidade. No século XVI, começaram a ocorrer transformações na ciência ocidental, bem como na própria sociedade. Com grandes descobertas e teorias, produziram-se novas abordagens em busca de um conhecimento aprofundado dos fenômenos do mundo. Com a influência, notadamente, de Descartes e Newton, esse pensamento se fez método de análise e tornou-se a base da ciência moderna, com o positivismo de Augusto Comte, a partir dos séculos XVIII e XIX.

Para basear a discussão sobre a fragmentação da Geografia, tratamos, na presente seção, do processo fragmentário que acompanha a constituição e o desenvolvimento da ciência e da sociedade com a influência positivista dos séculos XVIII e XIX. É importante salientar que o paradigma científico se constituiu atrelado ao surgimento do pensamento burguês, necessário para fundamentar a mudança do modo de produção. Logo, a constituição desse paradigma estava relacionada à própria emergência do sistema capitalista. A análise das bases do pensamento fragmentário é uma forma de identificar as contradições geradas por essa fragmentação e as dicotomias por ela produzidas. São condições que se tornaram estruturais, com causas mais profundas do que uma mera contradição interna de uma ciência específica (BOHM, 1992; SANTOS, 1988).

Vale abrir parêntese para explicar o que entendemos por modernidade, pensamento/paradigma científico ou pensamento/paradigma moderno, termos que empregamos como sinônimos para denominar o período iniciado no século XVI com as ideias renascentistas cujas bases principais são Descartes, Galileu e Newton. O paradigma moderno ou científico possuía uma visão baseada na razão, uma razão mecânica que,

consequentemente, produziu a fragmentação das ciências, que passaram a ser divididas em campos científicos. Os reflexos desse movimento atingiram a própria concepção de mundo da sociedade (BOHM, 1992). Entende-se por fragmentação o ato de dividir o todo em seus constituintes, a fim de estudar cada parte de maneira separada e não interligada. Adveio, portanto, de uma "necessidade" do paradigma científico em dividir a realidade, o que possibilitou o desenvolvimento das ciências no período moderno (SANTOS, 1988). Segundo Sposito (2004, p. 31),

> [...] o racionalismo de Descartes (e, por, extensão, de Galileu) [...] foi consagrado pela filosofia e pela ciência ocidental e cristalizou-se na prática cotidiana de uma infinidade de pessoas que se dedicam à produção e à análise do conhecimento científico.

A contar do século XVI, apareceram importantes nomes como Copérnico, Kepler, Galileu, Newton e Descartes, cujas obras provocaram uma verdadeira revolução nas ciências e na maneira como a sociedade ocidental enxergava a realidade e concebia a interpretação dos fenômenos. Contudo,

> a fragmentação do conhecimento, ainda que seja decorrente das rupturas dos séculos anteriores e da especialização crescente do trabalho na civilização industrial em construção, só se desenvolverá, de fato, a partir do século XIX, tendo em vista que "até o século XVIII todos os grandes pensadores tinham uma formação universal" e que "embora se apoiando em epistemologias racionalistas e empiristas e em antropologias e cosmologias bi e unidimensionais, sempre buscaram, cada um à sua maneira, uma unidade do conhecimento". (SOMMERMAN apud DÓREA, 2012, p. 4, grifos do autor).

Ocorreram, nesse período, mudanças na forma de compreender a realidade; a passagem do holismo para o pensamento positivista (fragmentário) e a consolidação de uma visão de mundo fragmentada, que permeia a sociedade ocidental até os dias atuais (MOREIRA, 2012). As visões de mundo anteriores eram holistas, ou seja, consideravam a realidade como um todo, sujeito-objeto, homem-natureza interligados. A partir do novo paradigma, o homem se separou da natureza, adquirindo uma visão de preponderância sobre ela, que nos aparta, inclusive, da possibilidade de enxergar a realidade de forma una. A ciência moderna,

> [...] se constituiu justamente no momento em que adoptou uma metodologia que lhe permitia 'esquartejar' cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes. (POMBO apud DÓREA, 2012, p. 4, grifo do autor).

Por essa concepção, a visão de totalidade desaparece. Desse momento em diante "[...] conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações

sistemáticas entre o que se separou [...].” (SANTOS, 1988, p. 50). Sob essa análise, o espaço é absoluto, entendido como “[...] uma entidade completamente independente, existindo separada da matéria [...].” (SMITH, 1988, p. 111). Destarte, nessa abordagem, a divisão é necessária para explicar a realidade. A ideia geral consiste em: quanto mais específica, mais consistente e próxima da realidade é a ciência. Esta é a base do pensamento positivista, como uma forma de enxergar a realidade que, a partir da fragmentação do real, separa sujeito e objeto, de modo que “o objeto prevalece sobre o sujeito.” (SPOSITO, 2004, p. 34).

A forma de enxergar a realidade mudava na sociedade ocidental. Nesse sentido, a “razão” era a base do pensamento e, para adquirir uma maior exatidão com a “verdade”, as análises se tornavam específicas e fragmentadas. Tendo a modernidade como referência, Latour (1994) faz um contraponto entre a concepção de mundo ocidental e a de outros povos. Na ótica do autor,

> [...] apenas nos diferenciamos de forma absoluta entre a natureza e a cultura, entre a ciência e a sociedade, enquanto que todos os outros, sejam eles chineses ou ameríndios, zandés ou barouyas, não podem separar de fato aquilo que é conhecimento do que é sociedade, o que é signo do que é coisa, o que vem da natureza como ela realmente é daquilo que suas culturas requerem. Nas culturas Deles, a natureza e a sociedade, os signos e as coisas são quase coextensivos. Em Nossa cultura, ninguém mais deve poder misturar as preocupações sociais e o acesso às coisas em si. (LATOUR, 1994, p. 99).

A divisão do conhecimento provocou uma fragmentação e, consequentemente, uma mudança na forma de enxergar o real, uma confusão que, de acordo com Bohm (1992), fez o ser humano confundir uma representação com a própria realidade. O pensamento fragmentário, que separa para “melhor” conhecer, fez oposição a certos aspectos, criando uma série de dicotomias e oposição de constituintes do todo. Estes, na realidade, são complementares: sujeito-objeto, espaço-tempo, homem-natureza, capital-trabalho etc. A questão é que, objetivamente, as coisas coexistem, ou seja, a fragmentação é mera conveniência de análise, pois o real é constituído de relações.

Sob essa ótica, a fragmentação do conhecimento criou uma oposição falseada da realidade una – falsas dicotomias. Tal forma de pensamento, embora importante no período histórico no qual foi formulada, não corresponde à realidade, porquanto esta não se faz em fragmentos. Para Bohm (1992, p .21),

> [...] quando este modo de pensamento é aplicado de uma forma mais ampla à noção do homem a respeito de si mesmo e a respeito do mundo todo em que vive, então ele deixa de considerar as divisões resultantes como meramente úteis e ou convenientes e começa a ver e a experimentar a si próprio, e ao seu mundo, como efetivamente constituídos de fragmentos separadamente existentes... de tal sorte que tudo parece corresponder ao seu modo de pensar.

O autor acrescenta que "[...] a fragmentação está sendo continuamente produzida pelo hábito quase universal de tomar o conteúdo do nosso pensamento por uma descrição do mundo como ele é." (BOHM, 1992, p. 22). O mundo que descrevemos (que o pensamento fragmentário descreve) não é a realidade objetiva, e sim representações por limitações e/ou conveniências. Dessa forma, confunde-se a representação com a realidade, gerando a ilusão de que, na prática, as coisas existam de forma fragmentada. Esse movimento produziu distorções e nos fez enxergar o mundo de maneira fragmentada. Esse ponto de vista ultrapassou os limites das ciências, constituindo a própria visão de mundo da sociedade. A,

> [...] tendência, predominante na ciência, para pensar e perceber em termos de uma visão pessoal de mundo fragmentado faz parte de um movimento maior que se tem desenvolvido ao longo das eras e que hoje permeia quase toda a nossa sociedade [...] dá aos homens um quadro do mundo todo como não sendo constituído de outra coisa senão um agregado de 'blocos de construção atômicos' existentes separadamente [...]. (BOHM, 1992, p. 36, grifos do autor).

Um produto da fragmentação do conhecimento é a construção de dicotomias. Os próprios conceitos de homem e de natureza mudaram. Segundo Casseti (2009, p. 38 e 41) a natureza "[...] assume uma característica própria de externalização, fundamentada na afirmação do poder humano sobre a natureza [...] nasce, portanto, uma nova dicotomia, onde a natureza é dessacralizada [...]". Com o rompimento da ideia do paradigma holista de natureza mãe ou divina, esta se torna mero palco das relações humanas, um ente separado do homem. Esta nova concepção transforma a natureza em algo que deve ser dominado para o desenvolvimento econômico da sociedade. A fragmentação se torna, dessa maneira, mais que uma conveniência necessária ao desenvolvimento da ciência, mas uma ideologia de separação, de nos enxergar enquanto indivíduos separados da natureza e uns dos outros, com seus problemas particulares, que não possuem nenhuma relação com a totalidade. Ocorre que,

> [...] a proposta de natureza externalizada se constitui no argumento ideológico utilizado pelo sistema de produção capitalista que tem por objetivo legitimar a apropriação intensiva e extensiva da natureza pelos detentores dos meios de produção. Assim, além de legitimar a apropriação privada da natureza, ainda se constitui em argumento de alienação, indispensável à manutenção do antagonismo de classes sociais e consequentes impactos ambientais, tido como preço do desenvolvimento. (CASSETI, 2009, p. 38).

O processo de desenvolvimento desse pensamento estava ligado à emergência do sistema capitalista e, consequentemente, do pensamento burguês. Mészáros (2009) associa o viés da economia política com a produção de dicotomias e dualidades, focando, principalmente, a separação entre trabalho e meios de produção. A fragmentação foi importante tanto para o desenvolvimento do sistema como para a alienação ideológica. Desta forma, Mészáros (2009, p. 105) assinala que,

> A metodologia dualística e a articulação dicotômica das categorias são armas muito úteis a serviço dos interesses ideológicos dominantes [...] o resultado é o completo ofuscamento da ligação dinâmica entre, de um lado, a estrutura dada da totalidade social e, de outro, sua constituição histórica original e transformações correntes. , (MÉSZÁROS, 2009, p. 105)

É conveniente para o sistema tal alienação, pois os problemas da sociedade são vistos de modo isolado, e não como produtos de uma mesma contradição. Destarte, a fragmentação do conhecimento deixou de ser uma conveniência para se tornar máscara, que constitui o *status quo* da sociedade e que, ideologicamente, mantém a forma de pensar necessária à sua própria manutenção. Harvey (2007, p. 138) defende que o capitalismo acaba por ser uma máquina de fragmentação *"[...] hincapié en la fragmentación, lo efímero, la diferencia y lo que ahora se denomina a menudo la otredad [...]"*. Logo, o movimento da concepção de mundo que acompanha a sociedade acaba por manter a marcante fragmentação do conhecimento e da forma como analisamos a realidade.

As ciências naturais eram base do pensamento moderno e tinham como meta a busca do rigor científico mediante a elaboração de testes e experimentos para se "chegar à verdade". As ciências sociais para se adequarem ao pensamento moderno, também tiveram que se encaixar no método positivista. Desse modo, a abordagem fragmentária do mundo e as dicotomias por ela produzidas não são um problema específico da Geografia ou de qualquer outro ramo do conhecimento. Ressalta-se que,

> [...] as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados [...] os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento [...] as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto também a sua prática de cientista. (SANTOS, 1988, p. 53).

Santos (1988) aborda a falta de sentido da distinção entre as ciências naturais e as ciências humanas, por meio do que ele denomina de crise do conhecimento científico. Ou seja, a partir do momento em que o conhecimento acumulado sobre o mundo atinge o nível do final do século XX, a visão de mundo fragmentado que se assentou no período positivista passa a ser contestada e a própria racionalidade começa a ser discutida. A concepção que acompanhou os teóricos do período moderno julgou que o avanço do conhecimento científico e tecnológico levaria a sociedade a um estágio superior de desenvolvimento, em que os problemas da sociedade pré-moderna não mais nos afligiriam. Contudo, a sociedade passou por duas guerras mundiais, milhões de pessoas ainda passam fome, há tensões por todo o mundo, desigualdades sociais, epidemias. As promessas de que o sucesso, a paz, a alegria, a

superação dos males do ser humano viriam com o avanço científico e tecnológico não se confirmaram. Desta maneira,

> [...] as multidões que deveriam ser salvas da morte caem aos milhões na miséria; as naturezas que deveriam ser dominadas de forma absoluta nos dominam de forma igualmente global, ameaçando a todos. Estranha dialética esta que faz do escravo dominado o mestre e dono do homem, e que subitamente nos informa que inventamos os ecocídios e ao mesmo tempo as fomes em larga escala. (LATOUR, 1994, p. 14).

Cada vez mais, o paradigma científico precisa ser questionado em razão da contradição entre a falsa objetividade de suas análises fragmentadas e a realidade objetiva constituída pela totalidade. O mundo é total e, em virtude disso, a ciência passa a ter dificuldades para tratar o conhecimento de maneira fracionada. Para Santos (1988), teorias como a Relatividade de Einstein, a mecânica quântica (sobretudo a ideia da impossibilidade de medir um objeto sem interferir nele), e o princípio da incerteza de Heisenberg – concepções fundamentais das próprias ciências naturais – foram abaladas. Agora, nem mesmo as bases das ciências naturais são facilmente delimitadas, objetivas. Desta feita, toda análise é uma representação da realidade, e não a realidade, como a base do positivismo prega.

De tal forma "[...] a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir [...] A distinção perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*." (SANTOS, 1988, p. 55). A realidade é total (objetiva). Parcial é a nossa análise (subjetiva). Ou seja, se o mundo é analisado por meio de uma noção fracionada, este se mostra fragmentado, além de naturalizar a oposição de seus constituintes, como se possuíssem independência frente às relações que compõem o todo (BOHM, 1992). É como a lógica de um relógio mecânico, passível de ser compreendido ao ser desmontado. Visão de sociedade a partir das leis da natureza, e não como construção histórica, ou seja, uma perspectiva mecânica de mundo. A concepção de mundo fragmentária é a causa dos grandes problemas da sociedade e nossa forma pontual de querer resolvê-los, não entendendo desmatamento, desnutrição como fragmentos de uma só crise: crise de percepção (CAPRA, 1982). Essa crise,

> [...] deriva do fato de estarmos tentando aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana – a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes [...]. (CAPRA, 1982, p. 8).

A base do pensamento fragmentário ainda permeia e direciona a sociedade, que permanece segmentada. Ele ainda não se afastou da ciência e mantém a produção de dicotomias que obscurecem as análises a partir de dualidades. O capitalismo, que consagra o

efêmero, o fragmentado, produz uma visão de alienação capital-trabalho, homem-natureza, logo "[...] não pode haver solução teórica para os dualismos e dicotomias identificados enquanto os próprios processos sociais correntes reproduzirem de maneira constante as antinomias da vida real que geram essas conceituações teóricas [...]." (MÉSZÁROS, 2009, p. 125).

Faz-se necessário entender que a fragmentação é produto de uma forma de enxergar e compreender a sociedade, é teoria, método e também ideologia. Assim, para superar as dicotomias, é preciso superar um estado de coisas cuja existência necessita precisamente da manutenção destas dicotomias. O progresso do conhecimento científico mudou a forma de enxergar a realidade e adquiriu uma amplitude que alcança toda a sociedade. Nesse sentido, ao longo de tantos anos, é produzida uma imagem de que a própria realidade é constituída de fragmentos (BOHM, 1992). No entanto, ainda que o conhecimento científico avance, será sempre uma representação, e não a realidade em si. Diante disso,

> [...] todos os nossos diferentes modos de pensar devem ser considerados como diferentes modos de olhar para a realidade una [...]. Cada visão dá apenas uma aparência do objeto em algum aspecto. O objeto todo não é percebido em nenhuma visão, mas, em vez disso, é apreendido só implicitamente como aquela realidade única que é mostrada em todas essas visões [...]. (BOHM, 1992, p. 27).

O problema é confundir essas interpretações com a realidade. Então, a questão não é construir um pensamento único e definido, uma homogeneização das formas de analisar a realidade, mas um pensamento que não a fragmente, que não a aliene e, portanto, a compreenda de maneira integrada. O caminho é, pois, entender que as visões de mundo podem ser plurais, mas não fracionadas. Nessa perspectiva, é possível desenvolver teorias não confundidas com o real (a totalidade almejada). Busca-se, por consequência, evitar extremos, haja vista que materialidade e metafísica não se negam correlacionar, assim como objetividade e subjetividade. O erro histórico é a pronta negação dessas dialéticas.

A fragmentação na Geografia é um reflexo dessa contradição. A Ciência Geográfica (tal qual toda a comunidade científica) estava em meio a esse emaranhado de influências positivistas, ao qual procurou se adequar. Por conveniência, nos fragmentamos, porém, hoje, nos perguntamos por que somos tão separados e por que existe uma Geografia Humana e uma Geografia Física, haja vista que, na realidade objetiva, existe apenas Geografia.

Geografia e fragmentação

Conforme descrito na seção anterior, o movimento de fragmentação se manifesta com uma visão de mundo inserida na ciência, bem como na própria sociedade, desde o século XVI, tornando-se método a partir do positivismo, no século XIX. A fragmentação não é, portanto, excepcionalidade da Geografia ou das ciências de modo geral, mas um movimento histórico, ideológico. A condição fragmentada da Geografia é uma preocupação que exige, de início, analisar as implicações que a produziu, considerando que esse não é um processo recente. Ao versar sobre a Geografia, Gomes e Vitte (2012, p. 123, grifos do autor) apontam que,

> [...] ela pertence, então, ao mesmo movimento de construção da ciência e da sociedade ocidental capitalista moderna, projeto de conhecimento que trazia implícito a 'dominação' da natureza e o ordenamento espacial, e que caracterizou a ciência-filosofia como um corpo unido e distinto de conhecimento da natureza. (GOMES e VITTE, 2012, p. 123, grifos do autor)

A dicotomia Geografia Humana e Geografia Física, um dos produtos da fragmentação da Ciência Geográfica, não é, do mesmo modo, um movimento recente. A especificidade de trabalhar a relação sociedade-natureza coloca a Geografia num cruzamento entre as ciências naturais e humanas, fato que trouxe dificuldades ao discurso e à prática geográfica. Dessa forma, historicamente, houve um desenvolvimento fracionado: uma Geografia Humana, que trata de aspectos ligados à sociedade, e uma Geografia Física, que aborda aspectos ligados à natureza. A ciência permaneceu única, mas, ao mesmo tempo, fragmentada. Lembrando ainda que esta é apenas uma das cisões da Geografia em face do movimento de construções de dicotomias do período positivista. Conforme Moraes (1986, p. 8-9),

> tal fato enseja os dualismos que perpassam todo o pensamento geográfico tradicional: Geografia Física – Geografia Humana, Geografia Geral – Geografia Regional, Geografia Sintética – Geografia Tópica e Geografia Unitária – Geografias Especializadas. Estas dualidades afloram, no trabalho prático de pesquisa, em vista da não-resolução do problema do objeto, ao nível teórico. (MORAES, 1986, p. 8-9)

Embora tal discussão acompanhe a Geografia historicamente, ainda não foi possível uma superação, mesmo após os avanços do Movimento de Renovação. Julga-se que as grandes discussões do movimento se deram com relação ao caráter ideologizador das Geografias Tradicional e Neopositivista e que os avanços epistemológicos ocorreram, substancialmente, na Geografia Humana. Faz-se necessário, portanto, um esforço por uma discussão em Geografia, e não somente em suas subáreas, além da necessidade de se destacar que a fragmentação nega a própria essência dessa ciência. A fragmentação em Geografia

Física e Geografia Humana acaba por ser uma negação da essência da Geografia como estudo da relação sociedade-natureza, historicamente produzida e materializada no espaço.

A natureza do conhecimento geográfico, o que chamamos de essência da Geografia, é estudar a relação sociedade-natureza. Sua especificidade, então, é trabalhar com essa inter-relação em sua configuração na produção do espaço – produto histórico da relação sociedade-natureza. Deparamo-nos, no entanto, com o que, possivelmente, é a maior das fragmentações de todas as ciências. Fala-se em Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Pura, Geografia Aplicada, bacharelado, licenciatura, porém, cada vez menos, fala-se em Geografia do ponto de vista da totalidade sociedade-natureza.

Reservemos, pois, um momento para analisar a constituição histórica da fragmentação da Geografia. Moreira (2012) define três fases da Geografia após a sistematização desta enquanto ciência: o paradigma holista da baixa modernidade; o paradigma fragmentário da modernidade industrial e o paradigma holista da hipermodernidade (ou pós-modernidade), como tendência atual. Essas três fases subsidiam nossa discussão. É preciso enfatizar que "[...] até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações [...]." (MORAES, 1986, p.11). Foi somente nesse período que surgiram as condições necessárias para a Geografia se sistematizar.

A base da Geografia na baixa modernidade estava atrelada às influências Iluministas e do Romantismo. Os responsáveis por sistematizar a Geografia foram Karl Ritter e Alexander Von Humboldt. Ambos fizeram o trabalho de definir as bases científicas a partir das influências de Varenius, Foster e Kant (MOREIRA, 2012). O pensamento de Ritter tinha como base o método comparativo, a fim de identificar características comuns, gerar um plano de generalização, para, posteriormente, analisar cada área de forma separada e, por fim, realizar uma classificação. Humboldt utiliza o mesmo método e princípio, todavia, para ele, o cerne da teoria geográfica é estudar a interação entre a vida orgânica e a inorgânica (MOREIRA, 2012).

> Tanto Ritter quanto Humboldt são holistas em suas concepções de geografia. Enquanto Ritter vai do todo – a superfície terrestre – à parte – o recorte da individualidade regional –, de modo a daí voltar ao todo para vê-lo como um todo diferenciado em áreas, Humboldt vai do recorte – a formação vegetal – ao todo – o planeta terra -, de modo a voltar à geografia das plantas como o elo costurador da unidade do entrecortado das paisagens, ambos se valendo do método comparativo e do princípio da corologia. (MOREIRA, 2012, p. 22).

Acompanha-nos a concepção de que a Geografia nasce como um saber não fragmentado. Moreira (2012) chama a atenção para uma confusão frequente, que, por vezes,

pode ser chamada para tratar a fragmentação como algo inerente à própria constituição da Geografia enquanto ciência:

> Humboldt era mais um geógrafo físico (dele a geografia física viria em linha direta) e Ritter mais um geógrafo humano (dele vindo a geografia humana). Entendimento equivocado, já que ambos são parte do holismo prevalecente no Iluminismo e no Romantismo [...] O tema é o mundo (natural-humano) do homem e não se pensa homem e natureza em dissociado [...]. (MOREIRA, 2012, p. 24).

Ao expor as concepções de Geografia em Ritter e Humboldt, Wooldridge e East (1967) salientam que uma palavra-chave sempre aparece nas proposições daqueles: *Zusammenhang*, que se traduz como a condição de estarem as coisas ligadas entre si. Destacamos, assim, o contexto em que Humboldt e Ritter escreveram suas obras, com base em uma visão holística de mundo. Como aponta Moraes (1986, p. 13) "[...] as correntes filosóficas do século XVIII vão propor explicações abrangentes do mundo; formulam sistemas que buscam a compreensão de todos os fenômenos do real". De tal forma,

> [...] o propósito dos dois (Ritter e Humboldt) consistiu em ver os fenômenos naturais (incluídos os humanos), em seus agrupamentos ou contextos naturais, no propósito de perceber as relações de casualidade entre eles existentes. Nessa posição assenta, indubitavelmente, o princípio fundamental da Geografia, como hoje a concebemos. (WOOLDRIDGE; EAST, 1967, p. 21, grifo nosso).

Esse resgate permite identificar o que chamamos de essência ou propósito da Geografia como uma ciência não fragmentária. Essa condição, no entanto, se transforma ao longo do século XIX, quando se inicia a segunda fase do desenvolvimento da Geografia "[...] uma fase nova de referências filosóficas no mundo da ciência, indicativas do fim da influência da filosofia idealista alemã e da emergência do positivismo, inaugurando, em todos os campos científicos, uma fase de extrema fragmentação do conhecimento." (MOREIRA, 2012, p. 24).

O advento do positivismo foi o período de concretização do paradigma Newtoniano-Cartesiano, que permeou toda a comunidade científica a partir do século XIX e teve reflexos na forma como a própria sociedade enxergava sua realidade, fragmentando e criando uma série de dicotomias. Neste ponto, emergia a necessidade de uma discussão epistemológica, ou seja, um debate aprofundado de como a Geografia abordaria a realidade sem perder sua essência, preservando sua especificidade. Entretanto, são fortalecidas as visões dualistas, com o desenvolvimento de dois ramos na Geografia: Geografia Humana e Geografia Física.

> [...] Daí que o que era imperceptível no momento da separação categorial do discurso de Brunhes vai se explicitando como uma dicotomia radical, a paisagem indo articular-se aos componentes empíricos da natureza e o espaço, aos componentes empíricos do homem, gravados nos significados neokantianos respectivamente de natural e artificial que a Geografia neokantiana vai consolidar com os nomes de Geografia Física e Geografia Humana. (MOREIRA, 2014, p. 21).

A Geografia passava a entrar em uma configuração na qual se mantinha integrada enquanto ciência, mas desenvolvendo seus ramos de maneira separada. Para Moreira (2014, p. 30-31) "a ambiguidade de integração-fragmentação que se dá na Geografia é em parte fonte e efeito de suas próprias características [...] a Geografia tenta fragmentar-se, mas manter-se também integralizada [...]". A Ciência Geográfica continua a abarcar vários aspectos da realidade, porém de maneira fracionária – como se a realidade fosse constituída de fragmentos – numa concepção que julga necessário estudar as partes do todo, para se adquirir "rigor", em um reducionismo da realidade, na qual se muda a relação sociedade-natureza mediante,

> uma mudança no conceito de homem [...] excluído da natureza. Excluído o homem da natureza, todos os fenômenos saem definitivamente do contexto holístico. Muda, assim, por extensão, o conceito de geografia, seu campo e seu objeto [...] não se extingue a geografia. Cria-se uma nova forma de geografia. (MOREIRA, 2012, p. 26-27).

O modo tal qual era entendida a forma de produzir o conhecimento na ciência moderna, de viés positivista, impunha uma análise cada vez mais específica e retalhada da realidade. Sob tais aspectos "[...] a Geografia acompanha o plano de referência da época [...] a pulverização e especialização dos saberes são um fato geral do período e refletem o advento do naturalismo mecanicista da filosofia positivista como novo princípio epistêmico da ciência." (MOREIRA, 2012, p. 27). A Geografia, de certa maneira, foi criando formas de se adequar a isso. Daí advêm tentativas como o método regional, em La Blache, e a diferenciação de áreas, em Hettner. As palavras de Suertegaray e Nunes (2001, p. 15) expressam com clareza a situação da Geografia em meio ao período de influência positivista:

> a busca da articulação entre natureza e sociedade não foi tarefa fácil para os geógrafos. A bem da verdade, construir uma ciência de articulação na época em que surgiu oficialmente a Geografia pareceria ser como remar contra a maré, pois neste período a visão de ciência dominante privilegiava a divisão entre ciências da natureza e da sociedade. (SUERTEGARAY e NUNES, 2001, p. 15)

É importante frisar que o projeto fragmentário foi algo muito além da ciência e, também, mais do que mera conveniência de análise, porquanto carregava em si um projeto ideológico, que pressupunha a naturalização do domínio do homem sobre a natureza e de uma pequena parte dos homens sobre a maioria. A Geografia Positivista teve sua parcela neste processo de constituição do pensamento burguês e do sistema capitalista. Compreendemos que "[...] tal relação, entre o aparecimento da Geografia e a via do desenvolvimento do capitalismo na Alemanha, não é gratuita ou aleatória [...]." (MORAES, 1986, p. 14). A Geografia é, então, uma "legítima representante do projeto moderno, e de forma contraditória, a unidade da ciência geográfica sempre carregou, de forma inerente, as crescentes fragmentações e especializações dos campos do conhecimento científico [...]." (GOMES;

VITTE, 2012, p. 126). Nascem, nesse período, os problemas que afetam a Ciência Geográfica e que permeiam nossas discussões até os dias atuais.

> Acontece que a fragmentação da ciência e da ciência geográfica em ramos especializados (produto da estratégia do capitalismo) fragmentou também a própria realidade, objeto da pesquisa. Daí, tornar-se difícil atingirmos com eficiência e segurança a totalização dialética do espaço objetivo. (GOMES, 2007, p. 69).

Essa é uma questão já arraigada, o que explica a dificuldade de sua superação. Há toda uma naturalização dessa forma de enxergar a realidade, visto que "[...] a repetição constante das máximas e princípios vai-lhes dando um tom de verdade consuetudinária; fetichizam-se, adquirem ares de legitimidade." (MORAES, 1986, p. 9). Aqui, podemos voltar a Bohm (1992) quando diz que a representação se torna "realidade".

Essa foi a tônica na Geografia até os anos de 1960 e 1970, o que não significa que as influências positivistas tenham desaparecido da ciência ou que a visão de mundo fragmentária da sociedade tenha mudado – muito pelo contrário – desse ponto em diante, as discussões se acentuam em um período de crise do pensamento científico moderno.

> [...] O desenvolvimento das ciências e do pensamento filosófico ultrapassara em muito os postulados positivistas, que apareciam agora como por demais simplistas e pueris. Assim, mesmo ao nível desse pensamento, ocorrera uma renovação, à qual a Geografia permanecera alheia. A própria complexização da realidade e dos instrumentos de pesquisa havia envelhecido as formulações do positivismo clássico. A crise deste foi também uma das razões da crise da Geografia, que nele se fundamentava. (MORAES, 1986, p. 35).

Em um mundo onde as distâncias passam a se reduzir, numa relação global entre culturas, a pluralidade se instala como tônica. A visão de ciência, bem como a Geografia Tradicional e a Neopositivista, passa a ser questionada, inaugurando uma pluralidade de paradigmas cujas principais tendências são o Marxismo e a Fenomenologia (MOREIRA, 2012). Não se pode "falar do predomínio de um paradigma, embora haja um forte apelo no sentido de um novo holismo." (MOREIRA, 2012, p. 44).

Com o Movimento de Renovação, iniciado nas décadas de 1960 e 1970, a Geografia passa a se preocupar com tais problemas, fazendo emergir a Geografia Crítica ou Radical. Importantes contribuições foram feitas nesse período, sobretudo, com relação ao caráter ideologizador das Geografias Tradicional e Neopositivista, avançando também epistemologicamente, ao trazer o espaço como objeto da Geografia. Portanto, esse é o momento em que se começa a discutir os problemas teórico-metodológicos na Geografia. "Estabelece-se uma crise de linguagem, de metodologia de pesquisa. O movimento de renovação vai buscar novas técnicas para a análise geográfica." (MORAES, 1986, p. 34-35).

Para Moraes (1986) o principal traço que mantém a unidade da Geografia Radical é o discurso crítico. Tal característica se fez de suma importância, a fim da Geografia romper com um projeto alienador ao qual sempre serviu. Há, entretanto, um impulso dessas discussões na Geografia Humana. Sob tal perspectiva a "[...] dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana persistia, pois os geógrafos marxistas se afastaram dos geógrafos físicos, tidos como a-críticos e que estavam a serviço do grande capital." (CLEMENTE, 2007, p. 199). Outrossim, os geógrafos físicos mantinham o afastamento, considerando os geógrafos humanos meramente teóricos. Nesse contexto, a fragmentação adquiria uma questão ideológica e de método. Os geógrafos que seguem pela Geografia Humana se tornam, em grande medida, próximos ao Materialismo Histórico Dialético, ao passo que os que se enveredam pela Geografia Física se mantêm no método positivista ou neopositivista. Assim,

> [...] este corte entre os 'geógrafos físicos' e os 'geógrafos humanos' acentua-se à medida que uns devem 'seguir' os progressos das ciências físicas e naturais e que outros procuram aplicar os novos métodos das ciências sociais. A distância entre esses dois grupos torna-se tal, que alguns reclamaram o abandono explícito do projeto da Geografia unitária [...]. (LACOSTE, 1974, p. 225, grifos do autor).

Mendonça (1989) diz que, com o Movimento de Renovação, preocupações epistemológicas maiores surgiram, porém "[...] a maior parte dessas produções são de autoria de geógrafos ligados principalmente à parte humana/social da geografia, registrando uma tendência a tratar a geografia física de maneira muito superficial [...]." (MENDONÇA, 1989, p. 11). Vitte (2011) destaca a pobreza com que esse ramo trabalha questões relacionadas à teoria e ao método. Segundo o autor "[...] é deprimente, quando analisamos programas de história do pensamento geográfico, que simplesmente não desenvolvem esse tópico, como se a geografia física não tivesse história, epistemologia." (VITTE, 2011, p. 39).

Tais apontamentos corroboram nossa visão de que o avanço epistemológico teve enfoque na Geografia Humana. A Geografia Física ficou rotulada como a parte utilitarista da Ciência Geográfica, carecendo de um projeto de ciência unitária, uma vez que perdurou o problema fundamental da Geografia, a fragmentação Física e Humana. Persistem, assim "[...] os resquícios de uma visão dicotômica, desenvolvem-se separadamente ambos os ramos da geografia, mas principalmente a geografia humana [...]." (MENDONÇA, 1989, p. 42). O Movimento de Renovação não conseguiu, sob tais condições, uma superação da fragmentação epistemológica existente na Ciência Geográfica. Este é o cerne da questão que temos de enfrentar. A discussão epistemológica se porta como possibilidade, considerando que, agora, há condições de se contrapor à influência da fragmentação positivista.

Lacoste (1974) discute porque é tão rara a preocupação da Filosofia com a Geografia – e vice-versa – uma negação por parte dos geógrafos de sua época em se empenhar nas discussões epistemológicas. Salientamos que esta recusa diminuiu consideravelmente após o Movimento de Renovação, embora o avanço tenha se dado em grande parte na Geografia Humana, conforme demonstramos. Isso pode explicar a diferença entre as definições e o/a discurso/prática em Geografia.

> [...] enquanto proclamam quase unanimemente que a razão de ser da geografia é o estudo das interações entre 'fatos físicos' e 'fatos humanos', em sua prática, os geógrafos não parecem preocupados com tais interações: uns só se preocupam com a 'geografia física' [...] enquanto outros se preocupam essencialmente com a 'geografia humana'. (LACOSTE, 1974, p. 225, grifos do autor).

Aqui o problema do discurso se torna um empecilho e ajuda a manter o *status quo* da fragmentação. É intrigante que, embora esbocemos que a Geografia é o estudo da relação sociedade-natureza, permanece um discurso fragmentário, continua-se falando em Geografia Física e Geografia Humana. Logo, se dá "[...] cada vez mais a negação do projeto unitário." (LACOSTE, 1974, p. 225). Os termos Geografia Física e Geografia Humana são, nessa análise, as máximas da fragmentação dentro da Ciência Geográfica. Se nos propomos a discutir a relação sociedade-natureza, mas, na prática, fazemos análises pelo viés de uma Geografia Física ou de uma Geografia Humana, a coerência entre discurso e prática, inevitavelmente, se perde.

Uma "recusa epistemológica", como pontua Lacoste (1974, p. 228), impede de elucidar as definições na própria Geografia "[...] tomando no discurso das outras disciplinas o que lhes parece útil ou digno de interesse, sem, todavia, terem estabelecido claramente as razões dessas escolhas [...]". Discussões epistemológicas são, desse modo, cada vez mais imprescindíveis para proporcionar uma clareza de como abordar a realidade pelo viés da Geografia e por uma Geografia que estude a relação sociedade-natureza. A epistemologia, na perspectiva de Santos (2004, p. 148) "[...] funciona com uma espécie de gendarme, de tal forma que o uso de ingredientes de origens múltiplas não confunde o especialista e lhe permite manter-se dentro do âmbito de sua própria busca [...]". Destarte, o trabalho de construção de uma Geografia unitária advém da abordagem da epistemologia da Geografia, e não somente em um dos seus ramos.

É importante fazer um parêntese em relação a peculiaridade de ciências que, como a Geografia, tem uma relação com as ciências naturais e humanas e, portanto, estão no centro da fragmentação. Concordamos com Santos (1988, p. 61) que,

> sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que se tiveram de fraturar internamente para se lhes adequarem minimamente. Refiro-me à antropologia, à geografia e também à psicologia. Condensaram-se nelas privilegiadamente as contradições da separação ciências naturais/ciências sociais. (Santos, 1988, p. 61)

Defendemos que, pelo fato de buscar estudar a realidade pelo viés da relação sociedade-natureza, a fragmentação no período moderno acabou por quebrar a essência da Geografia, o que gerou problemas epistemológicos que perduram até os dias atuais. Casseti (2009, p. 28) trata da mesma questão, afinal,

> [...] não que a Geografia seja a única ciência que tenha sofrido tais influências, embora se torne necessário reconhecer sua maior suscetibilidade por tratar de conteúdos relativos às ditas ciências naturais e sociais. Esse motivo acaba implicando dificuldades quanto à questão epistemológica, sobretudo considerando a carga ideológica iluminista imposta à externalização da natureza em relação ao homem. (CASSETI, 2009, p. 28)

Numa visão de mundo pela qual o homem é separado da natureza, em que a realidade é dividida em partes, a relação se perde. De tal forma "a separação das ciências naturais e ciências sociais legitimou o caráter dual na Geografia, refletindo o efeito da doutrina externalizante, difundida pelo Iluminismo." (CASSETI, 2009, p. 30). De acordo com Santos (2004, p. 246),

> [...] equivale afastar de nossas análises esse perigo sempre, e sobre o qual devemos insistir, de encarar as relações homem-natureza como uma relação dualista, erro que contribuiu para que a realidade fosse interpretada de forma deformada em tantas disciplinas sociais, mas erro cuja gravidade parece maior em geografia, pois o problema das relações entre a sociedade e o espaço é o próprio centro de nossas preocupações. (SANTOS, 2004, p. 246)

O momento atual requer uma investigação sob o viés da totalidade, não aquele holismo idealista, e sim em uma visão dialética que entenda conflitos e contradições na relação sociedade-natureza. Isso requer entender, de forma conjunta, a luta de classes, a divisão internacional do trabalho, a fome, o aumento populacional, os problemas ambientais, o planejamento urbano, etc. Não que tudo isso tenha de ser estudado especificamente por um único geógrafo, mas que sejam assuntos tomados como totalidade. Aqui está a diferença entre fragmentação e especialização.

O discurso da unidade não nega, dessa forma, que o geógrafo possa se especializar, pois especialização se difere de fragmentação. Humboldt e Ritter não faziam uma Geografia fragmentada – o primeiro era especializado em Geografia Física e o segundo, em Geografia Humana. A preocupação é exatamente que se tenha uma ciência unida na diversidade, de tal modo que o geógrafo especializado em climatologia, em geologia, em urbana, entre outros ramos, não se esqueça de que, antes de tudo, é um geógrafo. Compreendemos que,

> a especialização é importante para o geógrafo, no seu crescimento pessoal e para melhor desenvolver o seu trabalho, inclusive como professor. A discussão da dicotomia existente na geografia poderia tomar novos rumos se assumíssemos que: a) a especialização é necessária para o desenvolvimento dessa ciência; b) o geógrafo precisa manter a visão global do objeto de estudo, supostamente conquistada na sua formação inicial, mesmo depois da especialização. (SILVA, 2007, p. 42).

Gomes e Vitte (2012, p. 141) estão de acordo ao dizerem que as especializações "[...] têm que ser consideradas como 'meios' de investigação, e não como 'fins' em si mesmas". O problema é a visão de mundo fragmentado, enxergar a realidade como constituída de fragmentos, ver Geografia Física e Geografia Humana como compartimentos dissociados da realidade. Suertegaray e Nunes (2001, p. 106) asseveram que a,

> [...] superação da dicotomia Geografia Física versus Geografia Humana neste momento histórico não pode ser confundida com o abandono do conhecimento da natureza em Geografia. O conhecimento da natureza sempre esteve presente na preocupação analítica dos geógrafos. (SUERTEGARAY e NUNES, 2001, p. 106)

Há que se tomar cuidado, nesse sentido, para garantir que temáticas clássicas da Geografia não sejam jogadas fora com a água do banho, mas que seja buscada uma ressignificação. A fragmentação tem que ser combatida pelo viés da totalidade, por uma mudança na visão de mundo. Combate-se, de tal forma, a tendência a essa fragmentação interna. Ademais, ao que se entende como Geografia, é estranha a existência de dois ramos cada vez mais separadas. Tal fato evidencia uma irracionalidade que nega o propósito ao qual nos inserimos para estudar a realidade. Gomes e Vitte (2012, p. 136) aprofundam mais essa preocupação ao constatarem que,

> os argumentos que têm sido articulados sobre essa fragmentação declaram que a geografia humana, nos últimos quarenta anos, no que se refere à análise dos padrões espaciais das atividades humanas, não tem tido a necessidade básica de contextualizar-se em referência aos aspectos naturais do ambiente. Com isso, em muitos estudos, o ambiente físico acaba desempenhando um papel negligente para o entendimento da natureza dos padrões da atividade humana e seu controle. Da mesma forma, os geógrafos físicos também começaram a estudar os fenômenos espaciais sem a referência das atividades humanas, somente pela explanação da dinâmica física dos elementos físico-naturais causais, sem qualquer menção às atividades e importância para os humanos. Outro aspecto que caracteriza tal desunião refere-se aos próprios embasamentos para as pesquisas, com os geógrafos físicos estando mais ligados às ciências físico-exatas e os humanos mais ligados às ciências sociais. (GOMES e VITTE, 2012, p. 136)

Se seguirmos por esse caminho, realmente, a Geografia pode deixar de servir, em primeiro lugar, para fazer a guerra e passar a não servir para nada. O caráter *par excellence* que faz a Geografia útil é o fato de que, por estudar a relação sociedade-natureza, ela talvez seja a mais completa forma de se apreender e conhecer o mundo na sua totalidade. Assim, fazer análises fragmentadas acaba por se tornar um erro fatal, visto que outros cientistas, que

focam outras áreas, fazem-no melhor que os geógrafos. Na citação seguinte, Gomes e Vitte (2012, p. 127) definem bem nossas preocupações:

> A especialização disciplinar e subdisciplinar de campos como a economia, a política, a sociologia, a agronomia e a arquitetura, por exemplo, trouxe aprofundamentos de análises teóricas e prático-funcionais de forma a fazer estes campos ganharem poder de tratar de aspectos da realidade e desempenhar papéis que antes estavam sob jurisdição do geógrafo. Os geógrafos, por sua vez, ao se especializarem, também começaram a enfrentar o risco de descaracterização do seu próprio campo disciplinar. (GOMES e VITTE, 2012, p. 127)

Destarte, no belo caminho já trilhado pelo Movimento de Renovação há um perigo, ao qual procuramos aqui nos ater: a não superação das dicotomias e, de forma ainda mais preocupante, a superação das dicotomias mediante uma fragmentação definitiva da Geografia. Estes aspectos remetem ao alerta feito por Wooldridge e East (1967, p. 29, grifos do autor) "[...] o perigo de uma falsa dicotomia, uma divisão da disciplina, em 'Geografia, Física' e 'Geografia Humana'. Tal separação é inteiramente antitética à Geografia, e falsa ante sua finalidade [...]".

Visto que o pensamento fragmentário estava relacionado à emergência do modo capitalista de produção, é um erro dissociar a constituição da ciência – ou a análise da produção científica – do modo de produção vigente. A Geografia também era parte desse projeto e a crítica a essa Geografia alienante foi importante durante o Movimento de Renovação, necessário para avançarmos no sentido de pensar a realidade a fim de enfrentar as contradições, deixando de contribuir para mascará-las. Em face dessas considerações, o que nos interessa, agora, é a questão da fragmentação.

A totalidade é a chave da relação sociedade-natureza, independente do crescente movimento de especialização do conhecimento científico. A Geografia tem que se preocupar com o que a faz constituir-se como ciência. Especializar é preciso, mas a fragmentação torna a Geografia negação de si mesma. Para uma Geografia das relações, o caminho da dialética se faz essencial em um processo que evite o avanço da fragmentação e o esfacelamento das relações sociedade-natureza, na medida em que se almeja a totalidade, ou seja, uma busca por não negar a essência da Ciência Geográfica. O caminho é, então, buscar uma análise que tenha a realidade constituída por relações como ponto de partida, e não uma representação ou uma conveniência.

O mundo é total e local (SANTOS, 1988). Logo, a chave de um pensamento que supere a fragmentação é um conhecimento que abarque a totalidade em suas manifestações particulares e considere que os movimentos locais constituem e influenciam o global. Consoante a abordagem de Santos (2014, p. 22) "[...] somente a história da sociedade mundial

aliada à sociedade local pode servir como fundamento da compreensão da realidade espacial e permitir sua transformação [...]". Entre fragmentação e totalidade há uma relação entre ser e estar. O mundo é fragmentado ou está fragmentado? A totalidade é o real ou um ideal? Produz-se um conhecimento fragmentado por comodidade ou por necessidade ou por ideologia? Pensar tais condições implica uma escolha e, para a Geografia, condiciona a sua sobrevivência.

Considerações finais

A fragmentação da realidade em suas partes constituintes produziu uma série de dicotomias (homem e meio, espaço e tempo, teoria e prática) – resultado do esquartejamento da realidade. A própria natureza assume condição de externalização: o homem não se enxerga como parte dela, e sim como um ente separado. Esta questão se dá porque o pensamento científico fez a sociedade confundir representação com realidade, como se esta fosse constituída de fragmentos isolados, tal qual era a proposição do modo de estudá-la.

Conforme vimos, a fragmentação não é excepcionalidade da Geografia, todavia, por buscar estudar a relação sociedade-natureza, a fragmentação legitima a dualidade da Geografia. Como essa relação passou a ser dicotômica, gerou-se uma Geografia Física e uma Geografia Humana. A Ciência Geográfica se manteve única, mas desenvolvendo-se de forma segmentada.

A Geografia foi, assim, uma legítima representante das necessidades do sistema capitalista. Essa condição se manteve até as décadas de 1960 e 1970. A crise do paradigma científico se manifestou na Geografia com a chegada do Movimento de Renovação, que se contrapôs àquela Geografia alienante. Entretanto, o problema da fragmentação permanece, visto que o enfoque do Movimento foi a crítica às Geografias Tradicional e Neopositivista, sendo a Geografia Física associada ao projeto utilitarista.

A peculiaridade da Geografia faz com que a fragmentação gere problemas, talvez, maiores do que em outras ciências. Se propusermos estudar a relação sociedade-natureza, e esta foi a forma como nos inserimos para explicar a realidade, tratar Geografia Física e Humana, separadamente, nega nosso propósito, nossa essência. A totalidade deve ser a meta, portanto, o conhecimento da relação sociedade-natureza precisa ser o alicerce da Geografia. Chamamos atenção para o perigo da fragmentação completa da Geografia. O abandono do

projeto unitário, isto é, a negação do que denominamos de essência da Geografia, coopera para a diminuição da sua utilidade social.

Tivemos dificuldades de nos reconhecer no período de influência positivista, por isso Moreira (2012) diz que a Geografia ainda se encontra em sua idade medieval. No momento atual, de busca por unidade e discussões acerca da interdisciplinaridade, a Geografia tem a oportunidade de "cortar" caminho, ou seja, fortalecer o seu caráter da totalidade e, quiçá, ser símbolo de uma nova forma de conceber a ciência. Assim, a solução que se aponta não é desconhecida. É necessário olhar nossas próprias definições desprovidas de corporificação. Não é uma questão simples, uma vez que ao sistema convém a fragmentação.

Há dois caminhos: seguir o movimento de fragmentação – abordar sociedade e natureza separadamente – facilitando as análises pela permanência no tratamento de partes e, dessa maneira, correr o risco de perder nossa utilidade social; ou corporificar a definição sociedade-natureza e conceber a Geografia como ciência da relação, distinta da maioria, mas com sua especificidade e utilidade social mantidas. Talvez, dessa forma, nós geógrafos seremos até pioneiros do necessário movimento vislumbrado por Santos (1988, p. 63): "o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos" – com a Geografia símbolo deste movimento.

REFERÊNCIAS

BOHM, David. Fragmentação e totalidade. In: **A totalidade e a ordem implicada**: uma nova percepção da realidade. São Paulo: Cultrix, 1992.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASSETI, Valter. **Contra a correnteza**. [s.l]: [s.n] 2009.

CLEMENTE, Evandro César. **Questões teórico-metodológicas da Geografia no limiar do século XXI**: a questão da problemática na dicotomia Geografia Física x Geografia Humana. Presidente Prudente: Revista Formação, 2007.

DÓREA, Marcio Augusto Santos. **Fragmentação do conhecimento e dicotomização dos saberes no processo de formação docente**. São Cristovão/SE: VI Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade", 2012.

GOMES, Horieste. **Reflexões sobre a teoria e crítica em geografia**. Goiânia: UCG, 2007.

GOMES, Rodrigo Dutra; VITTE, Antônio Carlos. **Geografia**: sobre sua unidade e fragmentação. São Paulo: Terra Livre, 2012.

HARVEY, David. Capitalismo: la fábrica de la fragmentación. In: **Espacios del capital**: hacia una geografia critica. Madrid: Akal, 2007.

LACOSTE, Yves. A geografia. In: CHÂTELET, François (Org.). **A filosofia das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Coleção TRANS, 1994.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia Física**: Ciência Humana? São Paulo: Contexto, 1989.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. [S.l.]: Hucitec. 1986.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Estudos Avançados. 1988.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São de Paulo. 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, Sérgio Henrique Pinto. **Geografia Física e Geografia Humana**: uma dicotomia a ser superada? [S.l.]: Revista Outros Tempos, 2007.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. **A natureza da Geografia Física na Geografia**. São Paulo: Terra Livre, 2001.

VITTE, Antônio Carlos. **Por uma geografia híbrida**: ensaios sobre os mundos, as naturezas e as culturas. Curitiba: CRV, 2011.

WOOLDRIDGE, Sidney William; EAST, William Gordon. **Espírito e propósitos da Geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

A LUDICIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA: experiências e vivências no PIBID de Geografia, em Catalão (GO)

Leonoura Katarina Santos
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Geografia, UFCAT
E-mail: leonourakatarina@hotmail.com

Odelfa Rosa
Professora Doutora da Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia, UFCAT
E-mail: rosaodelfa@gmail.com

Resumo
A presente artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a mediação didática significativa por meio do uso metodológico de recursos lúdicos-pedagógicos incorporados ao Ensino de Geografia. Realizado a partir de resultados adquiridos como parte do subprojeto do PIBID de Geografia: *Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia*, ao qual foi realizado no Colégio Estadual Maria das Dores Campos, com os alunos do Ensino Fundamental II. A metodologia ocorreu de forma qualitativa e quantitativa, sendo realizada a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram elaborados jogos, músicas, e demais atividades lúdico-pedagógicas que serão apresentadas neste trabalho. Todas as atividades obtiveram resultados satisfatórios, demostrando as contribuições significativas do uso dos recursos lúdicos. Ressaltando que tais metodologias deixam os alunos livres para dialogar, construir, descontruir e acima de tudo apreender brincando, propiciando novos nuances, ressignificando o Ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino. Jogos. Lúdico. PIBID.

LUDICITY IN GEOGRAPHY CLASSES: EXPERIENCES AND EXPERIENCES IN THE PIBID OF GEOGRAPHY, IN CATALÃO (GO)

Abstract
This article aims to present a reflection on the significant didactic mediation through the methodological use of playful-pedagogical resources incorporated into the Teaching of Geography. Based on the results obtained in the PIBID Geography subproject: Knowing the teaching strategies of Geography, conducted at the Maria das Dores Campos State College, with Elementary School students II. The methodology occurred in a qualitative and quantitative way, based on bibliographic, documentary and field research. Games, music and other educational activities were created that will be presented in this work. All activities had satisfactory results, demonstrating the significant contributions of the use of recreational resources. Emphasizing that such methodologies leave students free to dialogue, build, deconstruct and above all learn playing, providing new nuances, re-signifying the Teaching of Geography.

Keywords: Teaching. Games. Ludic. PIBID.

Introdução

Refletir sobre a prática pedagógica no Ensino de Geografia é considerar em suma os métodos que facilitem a mediação didática, principalmente aqueles que oferecem aos alunos a observação e entendimento do espaço por meio de práxis, da criticidade e do desenvolvimento intelectual e cognitivo, acentuando o apreender e ensinar Geografia. Dessa maneira, cabe ao

docente buscar mediar os saberes geográficos de maneira significativa e em sua totalidade, para conectar os importantes conteúdos científicos com a realidade. Encontrando assim, mesmo que em meio ao sucateamento escolar, os empasses da rede pública de ensino, e a exausta jornada de trabalho, maneiras que incorporem novos nuances ao processo de construção do conhecimento, como é o caso das atividades e jogos lúdicos, que despertam a curiosidade dos alunos, instigando e exercitando sua curiosidade, habilidades e competências.

Alicerçando-nos nessas concepções, e fazendo parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, desenvolvemos algumas propostas metodológicas lúdico-pedagógicas, realizadas no Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Maria das Dores Campos na cidade de Catalão (GO), almejando a partir destas proporcionar aos alunos o "aprender a apreender" a ciência geográfica. Isto posto, o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a mediação didática significativa por meio do uso metodológico de recursos lúdicos-pedagógicos incorporados ao Ensino de Geografia.

Aqui buscamos mostrar como uso de recursos não-convencionais como os jogos e brincadeiras potencializam a aprendizagem significativa na Educação Geográfica. Ressaltando a prática lúdica como ímpar em relação as problemáticas e dificuldades encontradas no Ensino de Geografia, mostrando que é possível levar ao aluno o conhecimento cientifico de forma divertida e dinâmica, desmitificando a Geografia como enfadonha. Somando estas metodologias a aulas dialógicas que despertem o censo critico dos alunos e principalmente fazer a correlação do cotidiano do aluno com o conteúdo abordado, para que ela apreenda os conceitos a partir de um processo construtivo pois, o aluno é o principal sujeito ativo na mediação didática, e não há conhecimento trazido por ele que não seja essencial para formação de conceitos.

Políticas educacionais no Brasil: o surgimento do PIBID

É notório que o PIBID tem se apresentado como primazia para uma gama de discentes de diversos cursos de Licenciatura por todo o Brasil, o programa fomentado pelo Capes é um grande expoente para iniciação à docência, pois além da experiência oferece uma bolsa remunerada que é um suporte para os estudantes universitários que fazem parte do programa, pois auxilia aos custos e despesas dos alunos nas Universidades Federais. Por meio do PIBID têm-se o contato inicial com a prática docente e a pesquisa acadêmica, os discentes passam a conhecer a rotina dos professores, o ambiente escolar, e as metodologias e métodos que envolvem as aulas. Passam a observar a forma pedagógica como os alunos estão sendo

conduzidos pelos regentes, iniciando os primeiros passos para a formação docente, pois é necessário aprofundar-se em pesquisas para o planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos e até mesmo para ser tornar um investigador, pesquisador e mediador qualificado. Sendo principalmente o sujeito que levará a escola uma aula dinâmica e diversificada na qual desenvolverá suas habilidades e competências juntamente com os escolares, mostrando aos alunos uma maneira divertida de estudar. No Brasil o programa surge no ano de 2007, com o seu primeiro edital publicado: EDITAL MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 para Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, como meio aos incentivos das políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

A análise das políticas educacionais no Brasil para a formação de professores exige uma retrospectiva histórica para o entendimento das diferentes concepções e modelos trazidos ao longo dos anos tanto para educador quanto para os alunos. Com base no histórico das políticas educacionais no Brasil Saviani (2008) aponta que os "Regimentos" de D. João III (1548), foi o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil, ao qual orientou, mas a frente projeto educacional do ensino jesuítico no Brasil, que segundo o Autor excluía: mulheres, escravos, negros livres e crianças abandonadas. Posteriormente com bases na ideia laica e estatal surge a pedagogia pombalina (1759-1827), em seguimento ocorrem uma série de reformas, porém o índice de escolarização no país permanece incipiente, passando anos em estado de estagnação. Saviani (2008, p. 10) destaca ainda: "Desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas sucedem-se, passando da Lei das escolas de primeiras letras, em 1827, para o Ato Adicional de 1834, a reforma Couto Ferraz, de 1854, Leôncio de Carvalho em 1879".

Mas, foi a partir do advento da industrialização concomitante com a desenvolvimento dos grandes centros urbanos, que começa a emergência de qualificação profissional para suprir a mão de obra industrial, e com isso a necessidade do aumento no índice de escolarização. Isto posto, as instâncias federais, estaduais, e municipais passam a elevar os investimentos no Ensino. Sendo fixada em 1946, 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. Com o governo militar tem-se uma baixa nos investimentos na educação. Retomando com a atual Constituição (1988) a obrigação de 18% para a União e 25% para estados e municípios, porém não sendo comprido efetivamente devido a mecanismos do governo para mascarar a inadimplência com as verbas educacionais Saviani (2008).

Medeiros e Pires (2014, p.39) destacam que o programas de incentivo a formação docente qualificada são frutos de conjuntos de embates e reformas em prol educação brasileira desde de 1920. E das mudanças ocorridas a partir da LDB/1996 expressando: "Após oito anos de debates e tramitações aprovou-se a LDB nº 9.394/1996 que estabelece no capítulo VI art. 62 que a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental deveria acontecer no ensino superior, em licenciatura plena". Porém, por ter suas bases em uma educação de mercado neoliberal, convenientes aos interesses do capital internacional na LDB nº 9.394/1996 foi colocada em pauta novamente a desvalorização do profissional da educação, como argumenta Custódio (2006):

> O projeto de educação proposto, pelo primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), não admitiu a possibilidade de oposição às reformas estruturais já em andamento no país. Os planos e estratégias de governo foram direcionados para uma concepção mais mercantil de educação, privilegiando o desenvolvimento de habilidades, valores e gestão de qualidade, essencialmente para formar cidadãos com uma reserva de competências que lhes garantissem a empregabilidade. (CUSTÓDIO, 2006, Apud. ALVES, 2011, p. 98).

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 determinou-se a formação de professores em nível superior e criou os ISE que atendiam a menos exigências se comparadas com as Universidades. Como argumenta Sheibe (2002) apud. Medeiros e Pires (2014, p. 40) sobre os modelos de formação oferecido nos ISE: "Neles não tem espaço para a existência do curso de pedagogia, responsável por oferecer formação acadêmico-científica no campo educacional, o que demonstra intenção de desresponsabilizar as Universidades pela formação docente, privilegiando a formação técnico-profissionalizante".

Para a institucionalização da LDB nº 9.394/1996, foram inseridos nas políticas educacionais brasileiras o FUNDEF- Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em 1996, regulamentado pela Lei nº 9434 de 24 de dezembro de 1996 e Decreto n° 2.264 de julho de 1997, representando uma medida institucional para a distribuição de verbas para o Ensino Fundamental. O PNE- Plano Nacional da Educação correspondente ao período 2001-2010. E o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2007, também no mesmo ano em substituição ao FUNDEF foi regulamento pela Lei n° 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007 o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com prazo de 14 anos, até 2020.

O PNE foi um importante expoente para a garantia de uma base fundamentada para a formação de professores mesmo com suas lacunas, garantindo a busca de metas a serem desenvolvidas que culminaram na criação de novos programas educacionais como: educação a distância, cursos de especialização dentre outro. Dessa forma, como atribui Medeiros e Pires (2014, p.41): "Diante dessas diretrizes para a formação de professores, o PNE propõe a melhoria da formação docente por meio de formação cultural com foco na formação para a docência". Dessa forma o PNE, traz propostas para a melhoria da formação docente, cabendo aqui destacar a inserção do licenciado na escola desde o início da jornada acadêmica. Então, para o cumprimento das metas estes programas foram instaurados e alguns não se cumpriram, podendo-se destacar o PDE (2007) citado anteriormente que engloba um plano de metas com 28 diretrizes consolidadas para a melhoria do sistema educacional. E a partir do PDE que é advindo do PNE surge o PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O PIBID de Geografia da UFG/RC: o subprojeto "Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia"

O PIBID é um programa que funciona como base de fomento para educação básica, sendo uma política de incentivo e valorização para formação de professores, almejando o aprimoramento do ensino por meio de uma educação de qualidade, configurando-se como um dos principais programas para Educação Básica. Desde de sua implementação que em primeiro momento ocorreu para suprir o défict de alunos de licenciaturas nas instituições de Ensino Superior principalmente dos cursos Física, Química, Biologia e Matemática, o PIBID vem consolidando seus objetivos por meio da aproximação da escola com a Universidade e da concessão de bolsas aos discentes dos cursos de licenciatura, aos coordenadores (professores do Ensino Superior) e aos professores supervisores (que atuam nas escolas receptoras dos bolsistas). Desde da sua idealização é fomentado pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, surgindo em 2007 implantado pelo Governo Federal por meio da Lei nº 11.502/2007. Sendo normatizado pela portaria nº 122 de 16 de setembro 2009 no âmbito da CAPES e regulamentado no ano de 2010 por meio do Decreto nº 7.219. Em seu Art. 1º a portaria normalizadora infere que o PIBID tem por principal finalidade o aprimoramento da formação docente elevando o padrão de ensino da educação básica, com base na iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior (Brasil, 2009).

Com os objetivos delineados, o programa buscou elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir do aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica. Sendo um suporte para além do Estágio. Pois, para os docentes se configura em uma experiência formativa distinta e ativa, acontecendo nos períodos iniciais da docência, de forma a desenvolver para com as discentes práticas metodológicas e dinâmicas, por meio de estudos e elaborações de materiais didáticos que dinamizam as aulas do Ensino Básico. Bem como, coloca Medeiros e Pires (2014, p.45) "A presença dos bolsistas nas escolas não tem caráter de observação, como no estágio, mas sim orgânica. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos contribui para a formação dos futuros professores".

Na trajetória do programa houve mudanças e aperfeiçoamentos regulamentados pela Portaria nº 096/2013. De acordo Verissímo (2018) e Medeiros e Pires (2014) em 2014, foram concedidas pelos editais do PIBID (2013), mais de 90.000 bolsas distribuídas nas modalidades do programa, que equivale a um aumento de 2.814% em comparação ao primeiro ano do programa. Os valores das bolsas são distintos conforme consta no Edital 80/2013/PIBID/UFG de R$ 400,00 para o bolsista discente; R$ 765,00 para o supervisor do PIBID na escola; R$ 1.400,00; R$ 1.500,00 para o coordenador institucional.

Em 2011, pelo Edital Capes n. 1/2011, o PIBID proporcionou a todas as instituições públicas de ensino superior o envio de projetos, e com isso surge o PIBID de Geografia da Regional Catalão. A priori conforme informam Bertazzo e Bento (2014) o projeto: *"*Aprendendo geografia pela pesquisa, pelos jogos didáticos e pelos bonecos de pano"*,* propunha a participação dos alunos como sujeitos ativos no processo de apreender Geografia, a exercer o direito à cidadania combatendo as desiguades sociais conforme informam os Autores:

> O projeto que se elaborou pretendia, por meio do ensino de geografia, ocupar um lugar na formação da cidadania competente para a conservação ambiental e contribuir para a redução das desigualdades sociais, dentre outros aspectos. Nesse contexto considerou-se ser importante, para alcançar os objetivos construídos, que os alunos da Educação Básica – EB – entendessem os reais motivos de estudar geografia. Entendia-se ser necessário para o discente EB que percebesse o estudo de geografia para além do conjunto de disciplinas da matriz curricular, portanto, como um conteúdo científico e filosófico que lhes instrumentaliza como sujeito e cidadão. (BERTAZZO; BENTO, 2014, p. 16).

O projeto contava com seis bolsistas e dois supervisores, com atuação nas escolas: Colégio Estadual Maria das Dores de Campos e no Instituto de Educação Matilde Margom Vaz, ambas no Município de Catalão (GO) que mantém colaboração com o PIBID de

Geografia até hoje (2020). Deste modo, em 2011 o projeto iniciou propostas metodológicas que perpassaram para os anos subsequentes levando aos alunos das escolas colaboradoras uma mediação didática dinâmica, lúdica, reflexiva, questionadora e inovadora. Como aponta Verissímo (2018) com as melhorias realizadas pela CAPES no ano de 2013, foi possível a expansão do programa na UFC/RC por meio do Edital 80/2013/PIBID/UFG aumentando assim, o número de bolsistas para os cursos de Licenciatura. Comportando no ano de 2016 um total de 21 bolsistas, 3 supervisores e 2 coordenadores com um subprojeto intitulado: "Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia".

Em relação as escolas colaboradoras, tem-se a inserção de mais uma após a expansão do programa, a escola é o Centro de Jovens e Adultos Professora Alzira de Souza Campos (CEJA) somando-se três escolas receptivas aos bolsistas do município de Catalão (GO). As cargas horárias cumpridas pelos bolsistas são de20 horas semanais, as quais se realizam tanto no espaço escolar quanto no universitário, este último para elaboração das aulas e materiais didáticos, como: jogos, bonecos, fantoches dentre outras atividades lúdico-pedagógicas. Verissímo (2018) complementa as informações sobre o subprojeto acrescentando:

> Desenvolvimento e estratégias de ensino de Geografia, cujo o foco principal está posto na aprendizagem significativa dos discentes que estão em atuação nas escolas; Construção e utilização de bonecos de pano, como atividade estimuladoras/promotoras de pesquisas de 164 conteúdos geográficos. Desenvolvimento e produção de materiais de apoio e cartilhas didáticas, pelos bolsistas e supervisor; Preparação de atividades práticas vinculadas aos conceitos geográficos; participação em seminários, de âmbito regional ou nacional para discutir, aprender e contribuir com experiências ao aperfeiçoamento das iniciativas patrocinadas pela Capes. (CAPES/PIBID, 2016 Apud. VERISSÍMO, 2018, p.164).

O PIBID de Geografia da UFG/RC vem então, contribuindo de forma ímpar na vida de cada bolsista que atuou nos subprojetos desde de seu início, proporcionando aos discentes o contato inicial e ativo com o ambiente escolar, bem como, o desenvolvimento teórico-metodológico para a prática de educador, sem falar que ajuda financeira é um incentivo a não evasão do curso. Inúmeros materiais foram produzidos pelos bolsistas, servindo como base para diversas produções cientificas exibidas por todo Brasil. As experiências como bolsista que serão relatadas aqui iniciam-se no em 2017 e finalizam-se com encerramento do subprojeto: *Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia,* em 2018. Tais relatos inferem a importância do PIBID para a formação do docente em Geografia, no âmbito pessoal, profissional e acadêmico mostrando a importância de sua intervenção nas escolas.

O Lúdico no Ensino de Geografia

As atividades e jogos lúdicos são aliadas a uma aula prazerosa e significativa, tornando-se um dos meios de mitigar o fracasso escolar e driblar as adversidades da sala de aula, os professores podem por meio da ludicidade, estimular o censo investigativo do aluno, a curiosidade, habilidades e competências e a ação em grupo. Pois, a curiosidade é também inerente a criança, assim como os jogos são notórios a elas, e a partir da curiosidade se abre um mundo de opções para a aprendizagem, pois a criança vive em busca de entender o seu lugar no espaço, e quando isso é explorado através do lúdico, elas se sentem cada vez mais interessadas em apreender e descobrir o espaço geográfico.

Feijó (1992, p. 2) dialoga que "o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória". Pinheiro, Santos e Filho (2013), complementam a informação e reflexionam, apontando a ludicidade[1] como ferramenta impar no ensino de Geografia, e como as experiências promovidas com metodologias ativas e dinâmicas contribuem para o interesse dos alunos pelas aulas.

Nesse sentido, para instigar o interesse dos alunos, podemos fazer a inserção dos jogos educativos. Pois, os jogos agem como um potencial meio de mediação didática, despertando a curiosidade, e através deles as crianças decodificam o mundo ao seu redor e acima de tudo como coloca Piaget (1975) elas conseguem transformar quase tudo em jogos. Corroborando com o diálogo sobre o papel do jogo na construção do conhecimento geográfico, Aguiar (1999) coloca:

> As atividades escolares concedem pouca importância aos jogos no contexto do ensino/aprendizagem de Geografia. Se queremos elaborar propostas de ensino que possibilitem, por parte do aluno, interferências críticas, conscientes e propositivas em seu mundo, haveremos que inovar nossas ações como professores. (AGUIAR, 1999, p. 7-8).

Então, nesse âmbito os recursos lúdicos[2] se instalam como ponte para o conhecimento, e para as crianças desenvolverem suas habilidades e competências. Assim, o lúdico é um recurso didático privilegiado e inteiramente importante para as aulas de Geografia, pois, o lúdico faz parte do universo da criança e do adolescente (SILVA;

[1] Luckesi (1998) define a ludicidade como a possibilidade de experiências de plenitude, isto é, por meio de práticas lúdicas os sujeitos propiciam-se a experiências plenas, flexíveis e alegres.

[2] Os recursos lúdicos são aqueles que proporcionam aprendizagem por meio da recreação e diversão.

BERTAZZO, 2014). Rau (2007, p. 51) segue concordando com os autores, quando afirma que "o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento".

Fazer uso dessas ferramentas no Ensino de Geografia é muito importante pois elas se se inserem como um diferencial, e se processam como facilitadores para mediar o conhecimento geográfico. Isso porque, muitos alunos possuem dificuldade em aprender apenas fazendo uso da leitura, principalmente ao que remete aos conteúdos mais abstratos e conceituais, e é perceptível que este tipo de recurso se adequa para os conteúdos de difícil entendimento, que devem ser elaborados a partir das vivências dos sujeitos que participarão das atividades. Pois, como contextualiza Rau (2007, p. 49) "o jogo, para ser utilizado como recurso pedagógico, precisa ser contextualizado significativamente para o aluno por meio da utilização de materiais concretos e da atenção à sua historicidade". As metodologias lúdicas elaboradas por esta perspectiva, oferecem assim, uma mediação didática significativa, ou seja, com uma aprendizagem com significado para aluno, pois, o aluno reconhecerá o jogo elaborado a partir de sua realidade e do seu cotidiano. Para Rogers (1978) a aprendizagem significativa se dá quando o aluno percebe que o conteúdo a ser estudado se relaciona com os seus objetivos.

Dessa forma, pode-se desmitificar que a Geografia é simplória e desnecessária, mostrando que o problema são as metodologias adotadas em sala, e não os conteúdos em si. Isto, fica ainda mais visível quando o professor traz o conteúdo para a realidade do aluno, seja por meio da ludicidade ou por outros métodos. É observável que as aulas com recursos lúdicos que colocam o aluno no centro do saber, levando em conta suas subjetividades e conhecimento do mundo, são promissoras nelas os alunos entram em contato com um novo mundo ensejado de possibilidades. Pois, como pondera Passini:

> Os jogos podem ser adaptados para explicação de conceitos trabalhados, como reforço ou como avaliação. Por exemplo: é possível construir um dominó com combinação de explicitação de noções com o respectivo vocabulário; no "supertrunfo", além da forma sugerida pelo produtor, podemos desafiar os alunos a formar grupos como regiões de língua, grupos de países exportadores e/ou importadores de determinados produtos, índices de IDH etc. (PASSINI, 2007, p. 120).

Destaca-se esta importância de haver a relação com o conteúdo ministrado e a vivência do aluno, pois assim conseguem vislumbrar os conteúdos até então abstratos para sua realidade. Pontuschka (1999, p. 133) concorda quando afirma que: "As condições de

existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico". Para tal compreensão e primordialmente para a mediação didática facilitadora é essencial partir primeiramente da categoria lugar, pois é do particular do aluno que dar-se a construção dos conceitos, a vivência do lugar é o pressuposto que antecede o entendimento do particular para o todo, assim as escalas são essenciais.

Logo, no ensino de Geografia há diversas maneiras de explorar o espaço geográfico através das atividades lúdicas, utilizando essa ferramenta singular como prática de significação, sempre levando em conta a importância do conhecimento que o aluno traz consigo, para assim despertar no aluno os olhares geográficos. Assim, as propostas didático-lúdicas apresentadas nesta pesquisa visam contribuir de forma positiva para a alfabetização geográfica, fazendo os escolares experienciarem momentos singulares de aprendizagem geográfica, pois a ludicidade associada a prática escolar traz um ambiente renovador na construção do saber despertando os alunos a apreender Geografia brincando, exercitando suas habilidades e competências os mostrando um mundo ensejado de saberes geográficos, e estes de forma divertida.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa é caráter qualitativo e quantitativo versando-se em três vertentes: bibliográfica, documental e de campo. Pesquisa Bibliográfica: Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados livros, revistas, artigos e teses sobre Educação, Ensino de Geografia e a importância ludicidade no processo formativo dos alunos baseando-se em autores como: Bertazzo e Silva (2014); Brougère (2000); Callai (2000); Cavalcanti (2005); Castrogiovanni (2006); Luckesi (1998); Lopes (2006); Piaget (1875), Pontuschka (2009); Oliveira (1989); Saviani (2008);Verissimo (2018) dentre outros.

Pesquisa Documental: A segunda parte da pesquisa é referente a pesquisa documental nas escolas por meio da análise dos PPPs-Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e coleta de dados como: estrutura do ambiente escolar, recursos didáticos e audiovisuais, salas de aulas e de vídeo, computadores, número de alunos por série e números de alunos com necessidades especiais. Análise das propostas curriculares da Secretária Estadual de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE) e da BNCC.

Pesquisa de Campo**:** Nesta fase foram realizados os procedimentos primordiais para concretização da pesquisa, sendo a etapa mais minuciosa e importante a qual se realizou os encontros da teoria com a prática. Ocorrendo por meio de intervenções diretas em sala de aula, com a execução dos procedimentos metodológicos que permeiam a práxis, sendo assim, realizadas todas as atividades lúdico-pedagógicas.

Resultados e discussões

As experiências e atividades desenvolvidas com a intervenção do PIBID de Geografia da UFG/RC, iniciaram-se com a inclusão da bolsista autora deste artigo no Subprojeto: "Metendo a Mão nas Estratégias de ensino de Geografia". Assim, com a proposta de iniciação à docência, e formação de professores qualificados que pudessem desenvolver as habilidades e competências juntamente com os seus alunos, foram planejadas diversas atividades lúdico-pedagógicas com o propósito de promover um Ensino renovador.

I Atividades Lúdicas de Climatologia: clima e tempo

A proposta metodológica que será apresentada foi elaborada e realizada para alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Maria das Dores Campos em Catalão (GO) pelos bolsistas PIBID, baseada no conteúdo do bimestre letivo: Clima e Vegetação. A turma na qual foi realizada a dinâmica possuía 32 alunos, entre 11 e 12 anos e todos participaram das atividades, que foram desenvolvidas para facilitar a mediação sobre os conceitos de Clima e Tempo, e os Climas do Brasil e de Catalão, e todo o plano de aula foi realizado ao longo de 5 aulas de 50 minutos cada.

As propostas lúdico-pedagógicas foram pensadas principalmente para discutir os conteúdos por meio do cotidiano dos alunos. Assim, tendo em vista que é necessário a vivência dos alunos e suas respectivas realidades no processo ensino-aprendizagem. Callai (2000) argumenta que nas séries iniciais do ensino fundamental a o trabalho docente é voltado a alfabetização, que por sua vez, em diversas ocasiões de resume a apreensão da leitura e da escrita, deixando no esquecimento o cotidiano do aluno, que é importantíssimo.

Buscou-se então mostrar que os fenômenos meteorológicos e climáticos estão entrelaçados nas práticas cotidianas, tanto no âmbito urbano como rural, visto que muitos alunos da escola residiam na zona rural. Seja para olhar a previsão do tempo através do

smartphone, seja para trabalhar com agricultura ou até fazer uma pequena plantação, pois essa ciência engloba, desde do acontecimento mais simplório até o mais significativo. Fomentando durante as aulas que as condições climáticas influenciam de forma essencial o cultivo e afeta diretamente a formação de solo. Para melhor expor a discussão utilizou-se exemplos das atividades agrícolas no Município de Catalão e do Estado de Goiás. Desta forma, foi elaborado um plano de aula com recursos lúdicos, utilizando a seguinte sequência:

1° passo: Fazer questionamentos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos;

2° passo: Construir os conceitos de clima e tempo e climas do Brasil e de Catalão;

3° passo: Atividade musical Clima e Tempo;

4° passo: Jogar o Caça-palavras climatológico;

5°passo: Colorir o mapa climático do Brasil;

6°passo: Jogar a Cruzadinha climatológica.

Primeiramente, foram feitos questionamentos com uso da Maiêutica a partir do que os alunos entendiam por clima e o por tempo como exemplo: hoje o dia está muito quente! Ontem estava mais frio, mas houve uma mudança repentina, deve ser alguma massa de ar quente que está sobre a cidade de Catalão, alguém saberia falar o que é uma massa de ar? É certo falar: hoje o clima está quente? Posteriormente os alunos foram levados a parte externa da escola para observações empíricas do tempo, respondendo perguntas acerca de questionamentos como: como está a tempo hoje (quente, frio, muito quente, chuvoso, agradável)? E a umidade (seco, úmido, muito úmido)? E a nebulosidade? Qual é o clima de nossa região? Após o debate e as explanações em uma aula dialógica, foi realizada a primeira atividade. Nessa atividade os alunos ouviam os trechos das músicas, e na folha que continha os trechos musicais no espaço selecionado colocavam se elas eram referentes ao clima ou ao tempo atmosférico (conforme exemplos no Quadro 1).

Quadro 1- Atividade Musical

Questões	Respostas
1. Quando a chuva passar. Quando o tempo abrir. Abra a janela e veja eu sou o sol. (Quando a chuva passar/ Ivete Sangalo): _____.	Tempo
2. Que braseiro, que fornalha nem um pé de plantação. Por falta d'água perdi meu gado, morreu de sede meu alazão. (Asa Branca/ Luís Gonzaga): _____.	Clima
3. Pois eu vou fazer uma prece pra Deus, nosso senhor, para chuva parar de molhar o meu divino amor. Chove chuva, chove sem parar, chove chuva chove sem parar. (Chove chuva/ Jorge Ben Jor): _____.	Tempo
4. Ô sol! Sol escaldante. Terra poeirenta Dias e dias, meses e meses sem chover. E o pobre lavrador com a ferramenta rude. Bate forte no solo duro. (Seca do Nordeste/ Fagner): _____.	Clima

Fonte: Santos, L. K. outubro 2017.

Logo após a primeira atividade, na aula 02, jogou-se o caça-palavras climatológico (conforme **Figura 1**) a temática da atividade foi os diferentes tipos de tempos, já que a primeira foi clima e tempo. Todos os alunos receberam o caça-palavras, após as palavras encontradas, cada aluno escolheu uma palavra do jogo e relatou o que entendeu sobre ela. As palavras eram: frio, chuvoso, ameno, nublado, úmido, seco, quente, tempo e clima. Nas aulas 03 e 04, discutiu-se sobre os diferentes tipos de climas, partindo assim para a atividade 3, que consistia em conhecer os diferentes climas do Brasil: Equatorial, Tropical, Semi-Árido, Tropical Atlântico, Tropical de Altitude e Subtropical. Nesta atividade, foi utilizado o mapa climático do Brasil, os alunos com o mapa ainda em branco coloriam cada tipo de clima de uma cor diferente, apontando, assim, as regiões do Brasil e os climas que as comportam. Destacando no mapa a região onde moram para recordarem sempre o clima de sua região e da cidade de Catalão.

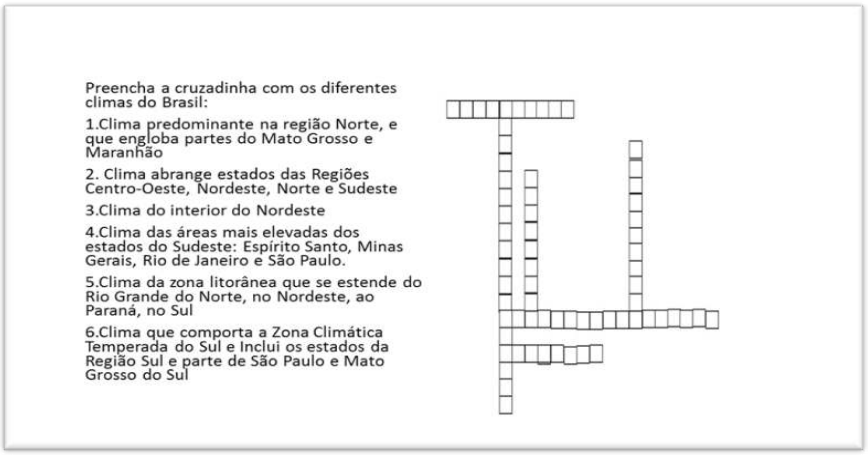
Figura 1- Caça-Palavras climatológico

A	T	K	M	O	S	F	C	H	U	V	O	S	O	M	S	T	M	P	O
L	I	M	A	S	E	C	L	X	U	V	A	B	Q	E	N	Ç	P	K	U
Z	M	W	F	J	B	T	I	Y	H	M	V	O	P	S	S	W	Q	Ú	R
Y	N	M	Ú	H	B	B	M	S	X	E	A	T	E	Q	W	A	U	M	D
N	O	H	F	X	S	N	A	I	O	Z	Z	W	T	T	C	V	O	I	S
K	Y	J	Q	R	E	J	H	J	K	A	Q	U	E	N	T	E	I	D	F
F	H	K	M	T	C	L	Y	Y	M	A	S	Ç	N	M	E	N	N	O	V
R	I	E	E	Y	O	A	U	Q	A	P	O	I	E	V	M	A	V	V	B
I	D	L	N	U	L	M	H	Z	N	H	S	M	O	I	P	R	O	O	N
O	S	O	O	Ç	L	Ú	G	L	A	X	Z	I	P	A	O	R	Ú	Q	Z
K	A	Q	F	A	A	M	E	N	O	Z	H	E	Ú	P	A	S	S	W	Y
A	A	P	D	D	Ç	Y	X	I	N	Z	M	D	O	X	Q	E	L	T	U
L	X	W	Ú	F	E	W	B	R	C	R	O	H	Ç	A	X	S	K	L	P
O	Q	X	Q	W	Ç	W	V	E	T	U	N	U	B	L	A	D	O	A	I
R	L	L	I	M	A	K	E	N	T	Y	A	A	U	O	D	O	J	A	O

Fonte: Santos, L. K. outubro 2017.

Na sequência, os alunos responderam a cruzadinha climatológica (conforme Figura 2) a dinâmica após colorir o mapa climático do Brasil, é usá-lo como orientação para responder a cruzadinha, preenchendo assim as lacunas, com os diferentes tipos de clima. Para finalizar as dinâmicas na aula 05, foi distribuída uma atividade final, a qual consistia em os alunos elaborarem um mapa mental sobre como eles entenderam os conceitos construídos ao longo das aulas. Ao recolhermos a atividade observou-se que 78% elaboraram de forma muito satisfatória o mapa mental associando de forma coesa as respostas. Para fomentar a aprendizagem na semana seguinte foi realizado um *Quiz* de perguntas e respostas, por meio dele se notou que a maioria dos alunos conseguiram diferenciar com facilidade o clima e o tempo associando as temáticas a sua realidade.

Figura 2 - Cruzadinha Climatológica



Fonte: Santos, L. K. outubro 2017.

Em todas as etapas das atividades, os alunos se mostraram empolgados e participativos, principalmente ao utilizarmos a música, pois eles conheciam a maioria delas e todos interagiram de forma harmoniosa. No caça-palavras climatológico todos conseguiram encontrar as palavras propostas, uns como mais dificuldade, outros com mais facilidade. No mapa para colorir e cruzadinha climatológica, alguns alunos tiveram certa dificuldade, entretanto a grande maioria se saiu muito bem, porém sempre fazíamos novas explicações para sanar dúvidas. Nenhum aluno deixou de participar e muitos relatam que se divertiram bastante, perguntando sempre quando os bolsistas retornariam à escola.

II O Campo de Futebol

Esta proposta metodológica consistiu em apresentar aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, uma atividade baseada no conteúdo do bimestre letivo: Orientação no espaço geográfico, pontos cardeais, colaterais, subcolaterais. Visando mediar o conteúdo cartográfico, através das atividades e dinâmicas elaboradas pelos bolsistas do PIBID, ao longo de 03 aulas de 50 minutos cada. Utilizou-se uma brincadeira do dia a dia das crianças, como é o caso da partida de futebol, como estratégia de ensino, ou seja, ensinar orientação de uma forma lúdica, mostrando, assim, que a utilização de recursos não convencionais, estimulam o aprender a apreender Geografia de uma maneira motivadora.

Assim, o intuito da atividade foi demostrar que é possível sair da monotonia proposta pelos livros didáticos e até mesmo levar o aluno para além de sala de aula, propondo que eles construam o saber da alfabetização cartográfica a partir de atividades lúdico-pedagógicas, nas quais além de conhecerem os conteúdos propostos, possam ter noções de espacialidade a partir de seu local de vivência. Pois, como argumenta Ferreira (2015, p. 38) “A alfabetização cartográfica é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, pelo qual as crianças das séries iniciais devem vivenciar para tornarem-se aptas a interpretar e elaborar os mapas”.

Nesse sentido, o campo de futebol entrou como uma ferramenta fundamental para as noções de orientação, pois ao mesmo tempo que os alunos simulam uma divertida partida de futebol, apreendem sobre orientação e localização no espaço geográfico. A turma a qual a atividade foi realizada possuía 32 alunos, entre 11 e 12 anos. Dos 32 alunos matriculados na turma, 25 estavam presentes no dia. Neste proposito elaborou-se um plano de aula utilizando a seguinte sequência:

1° passo: Apresentar o conteúdo, e fazer as perguntas diagnóstico;

2° passo: Fazer questionamentos e realização da aula dialógica;

3° passo: Apresentação da rosa dos ventos aos alunos;

4° passo: Levar os alunos para o pátio e demostrar a orientação pelos astros;

5° passo: Atividade sobre orientação utilizando o campo de futebol;

6° passo: Mapa Mental, elaboração do percurso casa-escola.

De início, foram feitos questionamentos sobre orientação, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, pois os mesmos já haviam visto o conteúdo em sala de aula com a professora regente. Questionamentos como: Desde os primórdios da civilização os homens apreenderam a elaborar mapas e se orientar no espaço terrestre com o auxílio dos astros, utilizando os pontos cardeais como referência, com o passar tempo foram construídos equipamentos como, o sextante, astrolábio e a bússola e hoje o GPS como ferramentas para a orientação? Vocês podem falar o que entendem por orientação? Vocês conhecem a rosa dos ventos? No entanto, foi notado que a maioria não sabia como se orientar pelos pontos cardeais e se mostraram confusos.

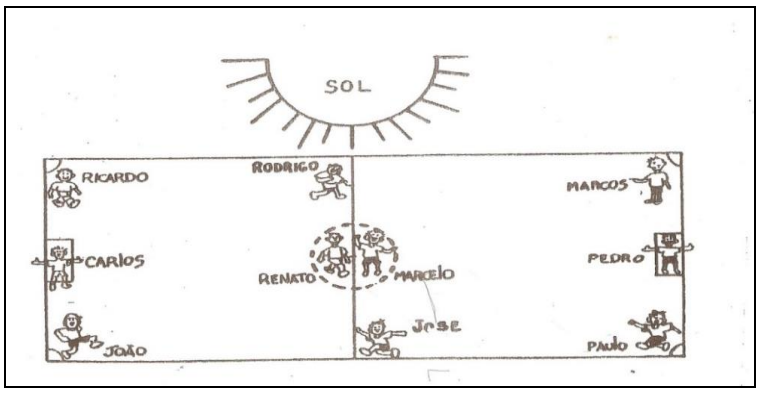
Dessa maneira, buscando sanar o máximo de dúvidas possíveis, mediamos o conhecimento por meio de explicações e questionamentos com uso da Maiêutica, sem utilizar apenas os conceitos prontos trazidos pelo livro didático. Feito o debate, os alunos foram levados ao pátio da escola e mostramos como se orientar a partir do sol, da lua e das constelações, utilizando também pontos de referências próximo a escola. Assim, a partir da realidade dos alunos foi realizada a mediação didática, e como argumenta Cavalcanti (2005, p. 68) ". Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado".

Logo em seguida, utilizou-se uma rosa dos ventos desenhada em uma cartolina que foi colocada sobre a lousa, pediu-se para que os alunos falassem os pontos cardeis, colaterais e subcolaterais para serem colocados na rosa dos ventos, conforme eles respondiam, escrevia-se ao lado do desenho. Posteriormente, na segunda etapa da atividade, os alunos que ainda não haviam demostrado interesse, se mostraram participativos, de tal maneira, que ninguém deixou de participar da dinâmica, possivelmente essa interação se deu por todos estarem familiarizados com o campo de futebol, que é algo intrínseco na cultura brasileira.

A dinâmica da atividade foi realizada tendo em vista que o sol nasce a leste e se põe a oeste, levando em consideração que a partida de futebol estava acontecendo as 18:00 horas. Com isso, os alunos teriam que observar a rosa de ventos e posicionar o sol na extremidade

que apontava para direção oeste, para assim, saber em qual direção os jogadores direcionavam a bola, toda explicação foi feita aos alunos antes que eles começassem a responder a atividade. A atividade (conforme Figura 3) apresentava 5 questões:

Figura 3 - Atividade Campo de Futebol



Fonte: Rua, João. et al. 1993.

1. Se o Renato jogar a bola para o Marcos, ele chutará em qual direção?

2. Se o Renato jogar a bola para o João, ele vai chutá-la em qual direção?

3. Se a jogada for Marcelo – José – Ricardo, a bola irá primeiro na direção? E depois tomará a direção?

4. Se Marcelo jogar a bola para o Paulo, ele chutará em qual direção?

5. Se o Marcelo foi o craque do jogo e marcou um golaço no "frangueiro" do Carlos, ele chutou em qual direção?

Durante a atividade observou-se que alguns alunos acertaram todas as questões. É possível que o número de acertos não foi maior porque muitos confundiram Sudoeste com Sudeste e Nordeste com Noroeste, assim, realizou-se um novo debate sobre a temática para resolução de dúvidas. Notou-se também que alguns colocaram as posições que os jogadores estavam em relação ao campo de futebol, não respondendo totalmente as questões, como por exemplo: Marcos, Pedro e Paulo estão a Norte.

Entretanto, o número de acertos superou o número de erros, na maioria das questões propostas, porém deixa claro a grande dificuldade que os alunos têm de utilizar a orientação cartográfica em situações comuns do dia a dia. Pois apesar da rosa dos ventos estar exposta na lousa e dos questionamentos e explanações, uma parte dos alunos erraram algumas questões e outros deixaram sem responder, isto porque cada aluno apreende de uma maneira diferente. Notou-se, que quando estava-se colocando as direções na rosa dos ventos, a maioria dos

alunos indicaram as direções de forma correta, mas ao responderem as atividades com questões bem semelhantes umas às outras na atividade, alguns alunos não se saíram muito bem. Então realizou-se mais uma vez explanações sobre a temática.

Porém, os resultados de forma geral foram satisfatórios, conseguindo atender parcialmente ao objetivo proposto, deixando eminente que o campo de futebol foi um diferencial. Pois, além de despertar o interesse dos alunos proporcionou-se uma aula interativa, como se estivessem jogando a partida de futebol naquele momento, usando a orientação para saber em qual direção a bola iria ser deslocada.

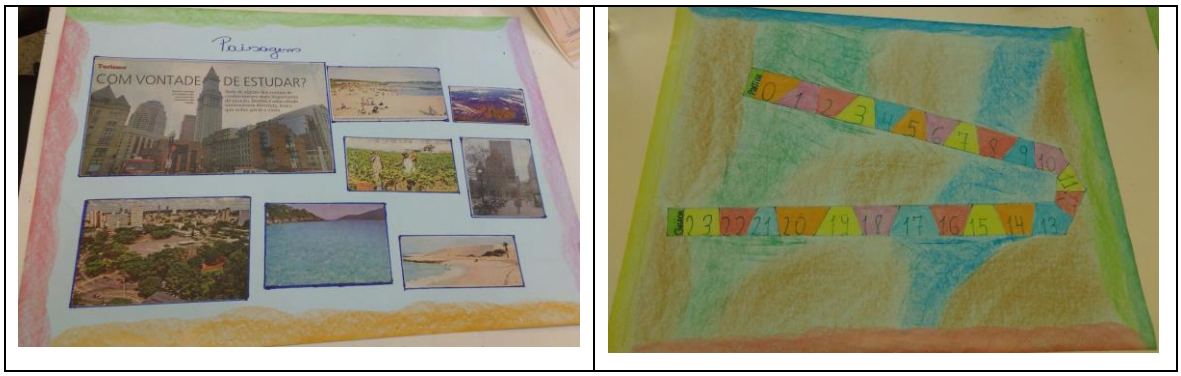
III Jogo de Tabuleiro

As propostas lúdico-pedagógicas que serão expostas, almejaram apresentar aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, juntamente com o PIBID, uma atividade baseada no conteúdo do bimestre letivo: paisagem, espaço e lugar. Com o propósito de estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças e alfabetização cartográfica por meio de recursos lúdicos, com uma mediação didática significativa na perspectiva de que cada aluno traz consigo o seu modo de pensar, relacionar e analisar a paisagem, como coloca Chiapetti (2009, p.103) "Uma paisagem, então, é o resultado de uma percepção dinâmica, construída a partir do olhar de um observador [...] contudo, é um olhar com subjetividade, com história, com valores culturais, com seus modos de vida e com seu ponto de vista, sobre aquilo que é observado". A princípio houve um diálogo com o alunado, haviam 32 alunos matriculados nos quais 30 estavam presentes, incluindo um aluno com necessidades especiais, todos participaram se divertiram com a brincadeira. Optou-se por trabalhar a percepção da paisagem por meio da leitura de paisagens naturais, humanizadas e ruais, realizando a mediação por meio das paisagens locais, no caso foi utilizado imagens conhecidas aos alunos, como as próximas a escola, objetivando aguçar o olhar espacial de cada aluno. Foram 03 aulas de 50 minutos cada.

De início foi perguntado aos alunos o que para eles seria paisagem, alguns responderam que seria algo bonito como florestas, campos e montanhas, outros falaram que a cidade é paisagem, entretanto para a maioria a ideia de paisagem é tida como algo belo. Então, realizou-se questionamentos como: será que a paisagem é tudo aquilo que podemos enxergar? Será que o homem provoca mudanças nas paisagens? Começando os alunos a questionar se a visão da escola, da rua e dos próprios coleguinhas seriam paisagens.

Logo em seguida, começou-se a construção conceitual dos diferentes tipos de paisagem. Os alunos se mostraram surpresos, e a princípio tiveram uma certa dificuldade em diferenciá-las, pois, para a maioria paisagens naturais seriam tudo aquilo que estava relacionado com vegetação. Então foi debatido sobre cada tipo de paisagem elencando as paisagens locais familiares aos alunos. Posteriormente se apresentou o *Banner*, com as modificações da paisagem na Avenida Lamartine Pinto de Avelar nos últimos 50 anos (Catalão/GO). Escolheu-se essa avenida pois fica próximo e escola, e todos os alunos a conhecem, eles ficaram curiosos e mal acreditavam nas modificações que haviam ocorrido na paisagem. Foram apresentadas as fotografias conforme seu respectivo ano, os alunos então falavam se haviam modificações de uma para outra, assim como qual tipo de paisagem estava sendo observada no *Banner*, identificando-as com muito entusiasmo. Em sequência, jogou-se o jogo de tabuleiro (conforme Figura 4).

Figura 1 - Cartaz com os diferentes tipos de paisagens/ tabuleiro



Fonte: Santos, L. K. Fevereiro, 2017.

A dinâmica da atividade se deu da seguinte maneira:

1° Os alunos formaram dois grupos;

2° Escolhia-se uma figura que estava no cartaz, e o aluno apresentava qual tipo de paisagem ela se referia: humanizada, rural ou natural;

3° Se o aluno o acertasse progrediria 3 casas, e se errasse voltaria 3 casas;

4° Ao final quem chegasse primeiro no último ponto ganhava o jogo.

Para iniciar o jogo formou-se dois grupos, e foram divididos entre meninos e meninas, a critério dos próprios alunos, então para estabelecer quem começaria houve um sorteio no qual a professora em meio a dois papeis dobrados escolheu um que determinou que as meninas iniciariam a brincadeira.

Os resultados apontam, que a mediação lúdico-pedagógica teve efeitos significativos, pois através de uma brincadeira divertida, foi possível ter resultados bem satisfatórios. Todos os alunos participaram da brincadeira e se mostraram bastante empolgados, organizando-se para acertar quase todas as vezes. Colocou-se paisagens que aparentemente continham elementos naturais, para dificultar um pouco a atividade, como a figura de uma praia artificial e outra onde havia construções em seu entorno, como também uma plantação de monocultura. As demais imagens, estavam no contexto do meio urbano do município de Catalão. Todos foram muito receptivos a atividade (conforme **Figura 5**).

Figura 5 - Alunos participando da atividade



Fonte: Santos, L.K. Fevereiro, 2017.

Ao final da atividade os alunos fizeram mapas mentais representando as paisagens da sua casa até a escola, visando desenvolver a percepção da paisagem local, assim como elementos cartográficos como orientação. A proposta do mapa mental nesta atividade foi fundamentada nos estudos de TUAN (1980/1983) e Kozel (2007/2009), ou seja, levar aos alunos a percepção das paisagens por um viés fenomenológico, por meio dos sentidos explorando a subjetividade e senso crítico de cada sujeito. Pois, como aponta Kozel (2009, p.229) "O mapa mental, é uma expressão do sensível, carrega consigo a formalidade da expressão territorial, nele, a pessoa se põe como elemento simbólico, ou seja, expõe seus símbolos internalizados".

Os alunos desenvolveram os mapas destacando as modificações na paisagem, como por exemplo, algumas construções realizadas ao longo do percurso casa/escola, onde antes havia terrenos vazios, o fluxo de carros e de pessoas, destacaram áreas nobres e áreas periféricas encontradas no percurso, elencando as desigualdades sociais. No termino da atividade todos os alunos estavam aparentemente satisfeitos com a aula, perguntando qual seria a "brincadeira" da próxima aula de Geografia, pois, tinham gostado muito do jogo.

IV O Planetário Astronômico e o Quiz Geográfico

A proposta de intervenção do PIBID, aqui apresentada se sucedeu em 2 etapas, 1° no Espaço das profissões (2017) da UFG/RC com a realização da oficina de Astronomia e Geografia Geral. E o 2° momento na 6° Feira de Ciências (2017) da UFG/RC, Com a realização dos eventos Espaço das Profissões e Feira de Ciências, pois, foi proposto aos pibidianos, que elaborassem recursos lúdicos e preparassem materiais para a apresentação do curso de Geografia em ambos eventos, surgindo assim, o Planetário Astronômico (conforme Figura 6) e o *Quiz* Geográfico. Os bolsistas construíram o planetário usando figuras impressas do sistema solar, confeccionando estrelas e outros adereços que foram anexados a um tecido de cor preta.

Figura 6 - Planetário Astronômico na Feira de Profissões 2017 UFG/RC



Fonte: Santos, L. K. Outubro de 2017.

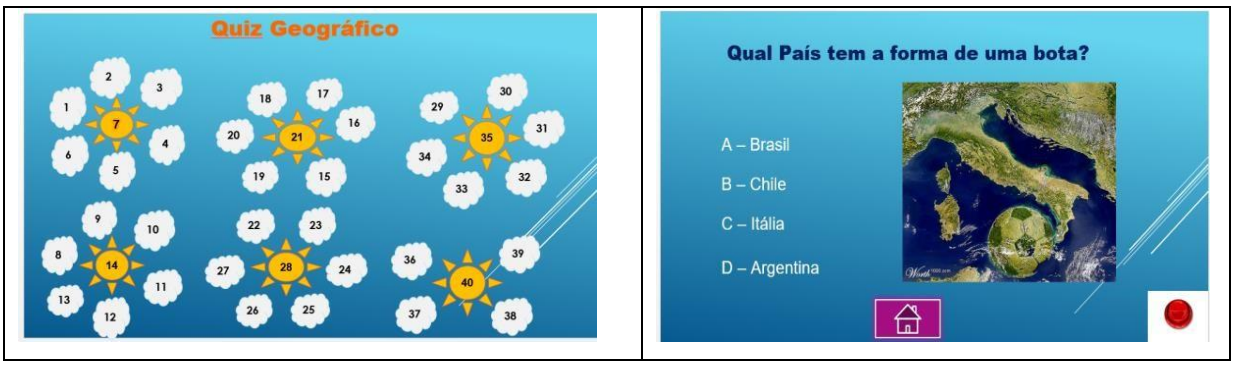
Assim, a elaboração do planetário teve como objetivo, além de criar um ambiente que chamasse a atenção dos visitantes e alunos das escolas de Catalão, explicar sobre o funcionamento do sistema solar já que a Astronomia está ligada a ciência Geográfica. Juntamente com planetário, foi elaborado o *Quiz* Geográfico, um jogo em que abarcou todas as apresentações inerentes a Geografia. A construção do jogo foi realizada por meio do programa *PowerPoint*, que possui diversas funções as quais, permitem criar diferentes formas de apresentação como o *Quiz*, assim, com base no que seria apresentado foram formuladas 40 questões algumas com alternativas A, B e C e algumas perguntas abertas.

Concomitante com as perguntas elaboradas, acrescentou-se algumas imagens correspondentes às perguntas, pois, necessitavam de recortes regionais e mapas, para a sua formulação. Todas as perguntas foram expostas em um painel principal na numeração de 01 a

40, algumas se relacionavam com a cidade de Catalão, visto que o conhecimento prévio dos alunos, seu meio e seu cotidiano são essenciais para formação construtiva dos conceitos, como bem dialogam Castrogiovanni & Costella (2006, p. 28) "Se o processo de alfabetizar se justifica através do conhecimento prévio que o aluno traz, mais uma vez partimos da necessidade do conhecimento das relações de que o aluno participa para motivar a aprendizagem".

Isto posto, o participante escolhia um dos números e ao clicar no mesmo era direcionado para a janela na qual estava a pergunta, isso foi possível através da ferramenta *Hiperlink*. Tinha-se até 30 segundos para responder. Essa atividade foi desenvolvida em sala, com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de diversas escolas do Município de Catalão e cidades circunvizinhas. Dessa forma, depois das apresentações a respeito das áreas de estudo da Geografia, os visitantes participavam atividade lúdica que foi executada através do aparelho *notebook* conectado ao *projetor/Datashow* (conforme Figura 7*)*.

Figura 7 - Painel do Quiz Geográfico/ Perguntas



Fonte: Santos, L. K. & Macêdo, R.F. Outubro de 2017.

Com o interesse dos alunos e visitantes em participar da atividade na feira de profissões, os pibidianos a desenvolveram uma atividade semelhante por meio de uma oficina realizada na 6ª Feira de Ciências ocorrida em novembro de 2017 na UFG/RC. Com o foco na Cartografia e na Astronomia a oficina realizada pelos bolsistas trazendo novamente o Planetário Astronômico e o *Quiz* Geográfico desta vez, com perguntas elaboradas de acordo com estas temáticas. A oficina foi promovida na sala de Cartografia, que fica no Bloco B do Campus UFG-Catalão, permitindo-se então, pelo tamanho do espaço e luminosidade uma melhor visibilidade do planetário, bem como, apresentar aos alunos maquetes, vídeos, e o estereoscópio.

Após as explanações e discussão sobre a importância da Cartografia, orientação, localização, formação do universo e do sistema solar, se jogava o *Quiz* que teve uma boa aceitação por todos os alunos. A faixa etária dos alunos era entre 12-15 anos e cada grupo de alunos passava 40 minutos participando da oficina. A atividade propunha perguntas como:

* Como você entendeu a formação do Universo?
* Qual a idade do planeta terra?
* Qual o maior e menor planeta do sistema solar?

Os resultados alcançados com realização destas atividades possibilitaram ao grupo de alunos do programa PIBID, observar a eficácia da ludicidade, pois como dialoga Brougère. (2002, p.19) "Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como o real". A maioria dos alunos que participaram das oficinas tanto no Espaço das Profissões como na Feira de Ciências mostram-se participativos e atentos às falas dos bolsistas ministrantes, fomentando o diálogo, fazendo questionamentos principalmente sobre formação do universo e o sistema solar, e os bolsistas por sua vez, faziam a resolução das dúvidas acerca das respostas apresentadas no *Quiz*.

Durante a oficina os alunos, mostraram-se atentos para ouvir, questionar e observar o planetário que chamou a atenção de todos que entravam na sala, levando a exposição da Geografia para além do que é apenas visto nos livros, alguns expressavam que não imaginavam que a ciência geográfica poderia ser tão legal. O *Quiz*, portanto, funcionou como um catalizador das ideias debatidas nas oficinas, durante sua jogabilidade os alunos tiveram bons acertos sendo que em cada 10 perguntas 7 tinham acertos e apenas 3 tiveram erros ou respostas duvidosas. As professoras acompanhantes destes alunos, direcionaram diversos elogios positivos aos pibidianos, sobre o argumento de que estas propostas lúdicas preenchem as lacunas de ensino sobre diferentes conteúdos geográficos que passam por desinteressantes. Logo, os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de perceber a importância que mediação lúdica que traz consigo.

Considerações finais

O presente trabalho ao trazer para a discussão a temática do lúdico aponta para o Ensino de Geografia novos caminhos para mediação significativa. Durante toda pesquisa percebeu-se a satisfação dos alunos para com as aulas diferenciadas, como também, dos professores regentes que sempre foram sempre muito colaborativos cedendo espaços para

diálogos e novas aprendizagens. A escola para a intervenção do PIBID agiu como facilitadora e fomentadora da pesquisa, incentivando as ações didáticas recebendo os bolsistas PIBID com muita atenção e disposição.

Enfatiza-se ainda o papel fundamental que o PIBID vem apresentando nos últimos anos para a formação docente e elevação da qualidade do ensino. Pois, a partir do programa se configurou a inserção prévia à docência que moldou todas as práticas metodológicas aqui expostas. Foi primordialmente com aquisição da bolsa do programa que se iniciou a jornada para elaboração de inúmeros materiais lúdico-pedagógicos, que surgiram a fim de investigação estudos pesquisas por recursos didáticos que contribuíssem para as aulas de Geografia. E com isso, após a primeira atividade realizada no Colégio Maria das Dores Campos, e sua repercussão assertiva e evidentemente positiva, que motivou exponencialmente os bolsistas, pois, ao observarem a alegria, entusiasmo e empolgação dos alunos, trilhou-se o caminho para construção didática e dialógica das atividades e jogos lúdicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. B. Jogos de Simulação no Ensino de Geografia. **Ensino em Revista, Uberlândia**, v. 7, n.1, p. 7-13, 1999.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO - Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 - 2010). In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo - SP**. Anais [...]**, 2011.

BERTAZZO, C. J.; BENTO, I. P. O PIBID, a geografia e as estratégias de ensino. **Revista Polyphonía**, v. 25, p. 35-45, 2014.

_____, C. SILVA; L. **A construção do conhecimento geográfico pelo lúdico e pelos bonecos de pano**. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/30411/21246> Acesso: 30/01/2021.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Decreto n° 66.546, de 11 de maio de 1970.

BRASIL. Lei n° 6.494, de 07 de dezembro de 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Lei n.° 11.788, de 25 de agosto de 2008.

BRASIL, Ministerio da Educação de Cultura/Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares e a Aprendizagem na Escola**. Programa Nacional de fortalecimento dos conselhos Escolares. Brasília: MEC/SEB, novembro de 2004.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. & COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVALCANTI, L.S. de. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira**. Na beleza do lugar, o rio das contas indo... ao mar.** 2009. 216 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Rio Claro, SP, 2009.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FERREIRA, Leiko Nnemoto de Barcellos. **Alfabetização cartográfica e formação do professor: Um aprendizado significativo**. Dissertação (mestrado em Geografia) - UNISAL – SP. São Paulo, 2015.

KOZEL, Salete. Mapas mentais – uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas in: KOZEL S. et al (org): **Da percepção e cognição à representação**. São Paulo. Terceira Margem, 2007. p.114-138.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In Interfaces da Educação. **Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

MACEDO, Robério Francisco; SANTOS, Leonoura Katarina ; ROSA, Odelfa. Recursos Lúdicos Pedagógicos no Ensino de Geografia em Catalão/GO. In: 4º CONPEEX da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão (UFG/RC), 2018, Catalão (GO). **Anais 4° CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão.** Catalão: UFG/RC, 2018.

MEDEIROS, J. L. ; PIRES, Luciene Lima de Assis . O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, p. 1/n2-14/n2, 2014.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAGET, Jean**. A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Igor de A.; SANTOS, Valéria de S.; RIBEIRO FILHO, Francisco. G.. Brincar de Geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Equador (UFPI).** v. 2, n. 2, p. 25- 41, 2013.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
Portaria Normativa CAPES Nº 122, DE 16 de setembro de 2009**.**

RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 20 ed. Curitiba. Ibpex, 2007.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender.** 4ª ed. (E. machado & M. Andrade, Trads.). Belo Horizonte: Interlivros, 1978**.**

RUA, João. et al. **Para Ensinar Geografia**. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS Editora, 1993.

SANTOS, Leonoura Katarina; ROSA, Odelfa. A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO: propostas de atividades lúdico-pedagógicas para o ensino de clima x tempo. In: CIBEPOC, 2017, Catalão. **Anais do CIBEPOC**. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2017.

SANTOS, Leonoura Katarina; SANTOS, Alex Lourenço dos ; ROSA, Odelfa. O Lúdico no Ensino Cartográfico: O Campo de Futebol como Recurso Pedagógico no Ensino Fundamental em Catalão (GO). In: O XIX Encontro Nacional de Geógrafos 2018, JOÃO PESSOA (PB). **Anais eletrônicos**, 2018.

SAVIANI, Dermeval. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TUAN, Y. FU. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo/Rio de Janeiro. Difel. 1980.

_____. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel. 1983.

VERÍSSIMO, A. S. **A importância do PIBID para a formação docente: a concepção dos alunos bolsistas do curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás** – Regional Catalão. 2018. 229 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

ANÁLISE AMBIENTAL DE ÁREAS DE VEREDAS ATRAVÉS DO MAPA DE USO E OCUPAÇÃO DA TERRA E PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO RÁPIDA

Wagner Lemos Martins
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: wagnerlemos@uft.edu.br

Marciléia Oliveira Bispo
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: marcileia@uft.edu.br

Resumo
Dentre as diferentes fitofisionomias do Cerrado, chama a atenção o ambiente de Veredas pela sua composição paisagística e geoambiental, tendo como principal espécie vegetal a palmeira buriti *(Mauritia flexuosa*). Nesse contexto, a presente pesquisa descreve as alterações provocadas pelas ações antrópicas que podem alterar os ciclos naturais das áreas de Veredas existentes no curso do Córrego Correntinho, em Miracema do Tocantins (TO). Assim, justifica-se que, para analisar o uso e ocupação desses ambientes, foi necessário realizar o levantamento cartográfico das áreas de Veredas para trabalhar por meio de ferramentas do Geoprocessamento as imagens georreferenciadas da área e gerar um *Mapa de uso e ocupação da terra*, objetivando extrair informações inerentes à análise proposta. Além disso, fez-se levantamentos bibliográficos, registros fotográficos e visitas a campo. Posteriormente, elaborou- se um Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas (PARV), o qual foi aplicado em 12 pontos ao longo do curso do Córrego Correntinho, para identificar as condições ambientais das Veredas e os possíveis impactos causados pelos usos e ocupações antrópicos. Ainda que no alto curso do Córrego Correntinho encontre-se áreas de Veredas pouco alteradas, no seu médio curso é frequente, nas pequenas propriedades, intervenções do tipo barramentos e edificações.

Palavras-chave: Veredas. Bioma Cerrado. Protocolo de Avaliação Rápida. Uso e ocupação. Miracema do Tocantins (TO).

ANÁLISIS AMBIENTAL DE ÁREAS DE VEREDAS A TRAVÉS DEL MAPA DE USO Y OCUPACIÓN DE LA TIERRA Y PROTOCOLO DE EVALUACIÓN RÁPIDA

Resumen
Dentro de las fitofisionomías del Cerrado, llama la atención el ambiente de las veredas por su composición paisaje y geoambiental, teniendo como principal especie vegetal la palmera buriti (Mauritia flexuosa). En este contexto, la presente investigación describe las alteraciones provocadas por las acciónes antrópica que puede altera los ciclos naturales de las áreas de veredas existentes en el curso del riachuelo Correntinho en Miracema de Tocantins (TO). Asimismo, se justifica que para analizar el uso y ocupación de esos ambientes, fue necesario realizar el levantamiento cartográfico de las áreas de las veredas para trabajar el atavés de la herramienta del geoprocesamiento las imágenes georreferenciadas del area y generar un *mapa de uso y ocupación de la tierra*, con el objetivo de extraer informaciones inherentes al análisis propuesto. Además, se hizo un levantamiento bibliográfico, registros fotográficos y visitas de campo. Posteriormente, se elaboró un Protocolo de Evaluación Rápida de Veredas (PARV), lo mismo fue aplicado en 12 puntos durante el curso del riachuelo Correntinho, para identificar las condiciones ambientales de las veredas y los posibles impactos causados por el usos y ocupaciónes antrópicas. Aunque en el alto curso del riachuelo Correntinho se encuentre áreas de las veredas poco alteradas, en tu medio curso es frecuente, en las pequeñas propiedades, intervenciones del tipo de represas y edificaciones.

Palabras-clave: Veredas. Bioma Cerrado. Protocolo de Evaluación Rápida. Uso y ocupación. Miracema de Tocantins (TO)

Introdução

No transcorrer do tempo, nas regiões brasileiras onde ocorre o domínio do Cerrado, a vegetação nativa tem sofrido grandes transformações e alterações advindas das ações provocadas pelo ser humano na natureza. O bioma Cerrado ocupava uma extensa área abrangendo cerca de dois milhões de km², isso corresponde a 22% do território brasileiros distribuidos por 10 Estados da Federação; sendo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, São Paulo e Distrito Federal (FERREIRA; TROPPMAIR, 2004).

Segundo a Embrapa (2019), cerca de 50 % da área desse Bioma já foi desmatada. Nesse cenário, as Veredas são fitofisionomias que possuem características paisagísticas e atributos geoambientais diferenciados e específicos; além disso, têm uma função ambiental ímpar para a perenização de cursos d'água e lagos de uma determinada bacia hidrográfica. Essa particularidade das Veredas confere a esses ambientes uma classificação de subsistemas (FERREIRA, 2003).

As Veredas são fisionomias úmidas no bioma Cerrado que, devido à sua caracterização pedológica argilosa possui boa capacidade de retenção hídrica, mantêm o equilíbrio hidrológico dos cursos de água, proporcionando a perenização para os córregos, ribeirões e até mesmo rios (RAMOS et al. 2006).

Além da função ecológica e do equilíbrio hidrológico desempenhado pela fitofisionomia das Veredas, esse ambiente também pode ser fonte de renda para as comunidades que vivem próximas a elas, pois os frutos do buriti fazem parte da dieta dos povos indígenas do Continente Sul-Americano, desde a pré-história. Além do fruto, também são utilizadas madeira, óleos, fibras e a palhas para cobertura de casas e confecção de artesanatos (SILVA et al, 2010).

A importância da pesquisa sobre áreas de Veredas no curso do Córrego Correntinho, justifica-se pela valoração que se deve atribuir à conservação dos ambientes de Veredas e também pela busca de conhecimento de como se encontram o ambiente de Veredas atentando-se para o fato de que as Veredas possuem uma importância, ecológica, econômica e histórica. De acordo com Melo (1992), as áreas de Veredas têm grande relevância para as populações

do seu entorno por terem os produtos derivados da palmeira buriti como fonte de subsistência e fonte de renda.

Na concepção de Carvalho (2015), as Veredas apresentam-se como uma vegetação peculiar e têm como característica marcante a presença da palmeira buriti (Mauritia flexuosa ou Mauritia vinífera) e espécies herbáceas arbustivas em campos savânicos do Cerrado, que são próprias das Veredas Típicas, além de possuírem características particulares nos seus componentes geoambientais tais como: solo, disposição hídrica e vegetação, entre outras especificidades.

Neste estudo a análise ambiental realizada, partiu do olhar geográfico tendo como foco as áreas de Veredas no curso do Córrego Correntinho, em Miracema do Tocantins (TO). Para alcançar os objetivos da referida análise, utilizou-se imagem de satélite do Landsat 8, sensor OLI, bandas 6,5,4 para classificar a vegetação e possíveis intervenções de natureza antrópica e, posteriormente, de posse dessas informações, elaborou-se um Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas – PARV, com base em um Protocolo de Avalição Rápida de Rio – PAR. Esse PARV possibilitou a confirmação das análises extraídas do Mapa de uso e ocupação da terra, entre outras informações pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Material e Métodos

A cidade de Miracema do Tocantins localiza-se na margem esquerda do Rio Tocantins, curso esse responsável pela drenagem e esculturação regional. Desde sua criação, a cidade de Miracema do Tocantins passou por processos de transformações na sua conjectura urbana, pois, segundo Miranda (2015), com a implantação da BR 153 nos anos 1960, também conhecida como Belém-Brasília, e posteriormente a criação do Estado do Tocantins, pela constituição Federal de 1988, tendo sido Miracema do Tocantins instituída como a Capital provisória em 1989, ocorrendo processos que contribuíram para a ocupação e o uso dos recursos naturais dessa localidade, bem como para transformações socioeconômicas advindas desse processo histórico.

A população humana da cidade de Miracema do Tocantins mantém uma estreita relação cultural com o Córrego Correntinho, por este ter dado origem em suas vertentes a um dos bairros mais antigos da Cidade, o qual leva o nome do Córrego, e pela sua importância no contexto ecológico local. Além de agregar no seu curso as fitofisionomias de Veredas, esse Córrego — que nasce numa área plana na zona rural, a 3 km da Cidade, e deságua no Rio

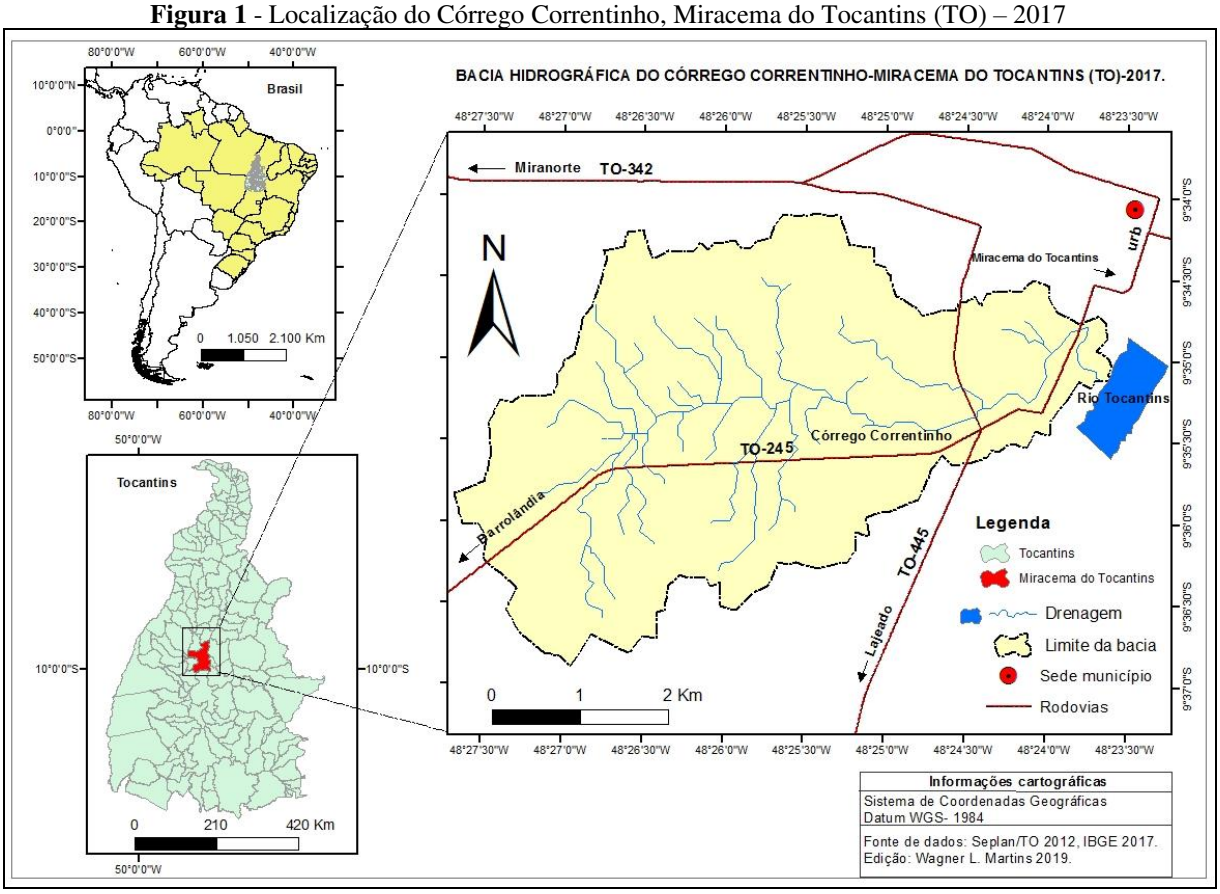
Tocantins já na zona urbana de Miracema do Tocantins - é também responsável pelo abastecimento público de água da cidade de Miracema do Tocantins.

Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho

A Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho (BHCC) está localizada no município de Miracema do Tocantins (TO), na região Central do Estado do Tocantins, a 70 km da capital Palmas (TO), numa área total de 20,66 km². O município de Miracema do Tocantins confronta seus limites, ao Norte - com os seguintes Municípios: Rio dos Bois, Tocantínia e Miranorte; ao Sul- com Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional; a Leste - com Lajeado, Palmas e Tocantínia; a Oeste - com Abreulândia, Barrolândia, Dois Irmãos e Miranorte.

Nesse contexto, a Figura 1 retrata a representação cartográfica da bacia hidrográfica do Córrego Correntinho, na qual é possível notar rodovias e vias urbanas próximas ao seu curso. A vegetação existente na área de seu curso principal constitui-se de fitofisionomias de Veredas, desde o alto curso até o baixo curso. Essas fitofisionomias são consideradas pelo Código Florestal, Lei 12.651/2012, como Áreas de Preservação Permanente (APP).

Figura 1 - Localização do Córrego Correntinho, Miracema do Tocantins (TO) – 2017



Fonte: Elaboração dos autores 2019.

De modo geral, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram no intuito de alcançar os objetivos propostos. Para tal, utilizou-se material cartográfico para mapear a área da pesquisa, uso de ferramentas do Sensoriamento Remoto, levantamentos bibliográficos, registros fotográficos, visitas a campo e a elaboração e aplicação do Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas - PARV.

A metodologia empregada, a princípio, foi o mapeamento do uso e ocupação da terra na área da Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho, fazendo-se uso de técnicas e ferramentas de Sensoriamento Remoto. Nesse contexto, foi realizada uma classificação supervisionada de imagens do satélite Landsat 8, sensor OLI, bandas espectrais 6, 5 e 4, resolução espacial de 30 m do ano de 2017, e o software utilizado foi o Arcgis, versão 10.3, em que fez-se uso do classificador *Maximum-Likelihood*. Para nomear as fitofisionomias, utilizou-se a classificação de Ribeiro e Walter (1998, 2008).

Além disso, para compreender as dinâmicas das fitofisionomias do Cerrado, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema investigado, levando em consideração a área da Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho, a legislação ambiental no que diz respeito às Veredas e a aplicabilidade de um Protocolo de Avaliação Rápida de Rio - PAR, de

modo que se utilizou como referência a proposta de Callisto *et al.* (2002) para adaptação e elaboração do PARV.

Desse modo, trabalhos de Callisto *et al*. (2002); Rodrigues (2008); Guimarães (2016), Lemos *et al*. (2014), foram referências e aporte teórico/técnico para compreender e adaptar um protocolo para uso em Veredas, conforme as peculiaridades desse ambiente. No que diz respeito às características das Veredas, e todo o seu contexto ecológico, destaca-se as bases teóricas e técnicas em trabalhos de Carvalho (1991); Boaventura (2007, 1988, 1978); Ferreira (2003) e Melo (1992, 2008), entre outros trabalhos.

A partir das análises conceituais no referencial consultado, elaborou-se o Mapa de uso e ocupação da terra do ano de 2017, e assim, realizou-se um estudo para identificar as condições físico-ambientais das Veredas no curso do Córrego Correntinho em Miracema do Tocantins (TO), desenvolvendo um Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas e aplicando-o em 12 pontos amostrais selecionados aletoriamente no curso do Córrego Correntinho em áreas de Veredas.

O protocolo desenvolvido nesta pesquisa possibilitou avaliar as características de trechos das Veredas e os níveis de impactos ambientais decorrentes de atividades antrópicas, com maior ênfase nos aspectos relacionados ao canal principal das Veredas situadas no curso do Córrego Correntinho.

Ainda, contemplou-se também outros atributos: cor da água, presença de animais, deposição de lixo, incêndios florestais e formas de uso que possibilite identificar impactos atuais e/ou futuros, somando um total de 11 parâmetros elencados nos 12 pontos amostrais no curso do Córrego Correntinho. Através desses parâmetros pode-se atribuir pesos, que variaram numa pontuação entre 0, 2 e 4, e o menor valor dentre todos os somatórios, foi o divisor para indicar quais desses parâmetros seria enquadrado na condição de impactado, nesse caso de 0 a 20 conforme dispostos na Tabela 1.

Tabela 1- Pontuação por amostragem do valor absoluto de cada pontoutilizados no Córrego Correntinho – Miracema do Tocantins (TO) - 2018

	Média de Pontuação
Pontuação	Avaliação
31 a 42	Não impactado
21a 30	Razoavelmente impactado
0 a 20	Impactado
Média total	30,3 pontos

Fonte: Dados de Campo. Org. Autores 2018.

Diante dos números apresentados na Tabela 1, partiu-se para uma análise quantitativa e a tabulação desses dados para compreender o estado de conservação de cada ponto analisado com auxílio do PARV, o qual mostrou a variação de impactos em 12 pontos investigados, desde o alto curso da Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho, até o baixo curso.

Protocolo de avaliação rápida-PAR

A busca por alternativas eficientes e econômicas têm mobilizado, nos últimos estudos, muitos pesquisadores a concentrarem esforços para estabelecer métodos eficazes e confiáveis que, aliados aos métodos já amplamente difundidos, potencializassem os dados referentes ao verdadeiro Estado dos cursos d'água sob avaliação, com ajuda das comunidades locais (RODRIGUES, 2008).

Como fruto dessa preocupação, surgiram os Protocolos de Avaliação Rápida (PAR) que tiveram início nos Estados Unidos, em meados da década de 1980, quando os órgãos ambientais perceberam a necessidade de se estabelecer métodos de avaliação qualitativos e quantitativos, devido ao alto custo e demora das pesquisas quantitativas (RODRIGUES, 2008).

Assim, em 1987 a *Environmental Protection Agency* (EPA) publicou um relatório intitulado "*Surface Water Monitoring: A Framework for Change*" que enfatizava a reestruturação dos programas de monitoramento existentes (RODRIGUES *et al*., 2010). Em seguida, Plafkin *et al*. (1989) publicaram um documento em resposta às recomendações da EPA (1987), em que estabeleceram os primeiros protocolos, o "*Rapid Bioassessment Protocols*" (RBPs). Esses protocolos foram adequados para fornecer dados básicos sobre a vida aquática, para fins de gestão dos recursos hídricos.

No Brasil, há que se destacar os estudos de Callisto *et al*. (2002) que, a partir da propostade Hannaford *et al*. (1997) e da EPA (1987), apresentaram um protocolo de avaliação rápida da diversidade de habitats, adaptando-o às condições ambientais dos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Nesse processo, Minatti-Ferreira e Beaumord (2006) adequaram um Protocolo de Avaliação Rápida e aplicaram na avaliação da integridade ambiental de rios e riachos no Município de Brusque (SC).

Nesse contexto, Rodrigues (2008) destaca que os Protocolos de Avaliação Rápida de Rios (PARs) são instrumentos que levam em consideração a análise integrada dos ecossistemas lóticos através de uma metodologia simples de rápida e fácil aplicação.

Além disso, os PARs integram outros aspectos positivos como, por exemplo, a possibilidade de envolver a comunidade na aplicação e interpretação dos resultados, podendo, dessa forma, contribuir para sensibilidade ambiental da população em relação aos recursos hídricos e a importância de sua conservação e preservação.

Os PARs não são documentos rígidos e por isso permitem adaptações e uso em quaisquer regiões, como mostrou Rodrigues (2008). A autora ressalta que, para possibilitar a aplicação de um dado PAR em diferentes regiões, é necessário realizar adequações na composição do protocolo, uma vez que as características dos corpos d'água variam de acordo com os seguintes fatores: relevo, geologia, solo e vegetação.

Respeitando-se essa necessidade de adequações, os protocolos são aplicáveis a qualquer tipo de ecossistema lótico. Lobo *et al*. (2011) aplicaram o protocolo proposto por Callisto *et al*. (2002) na Bacia Hidrográfica do Rio Pardo (RS), adaptando-o às condições ambientais locais. Entretanto, verificou-se a necessidade de reformular o protocolo original, incluindo ou retirando parâmetros que não se aplicavam à situação local.

Nesse processo, Callisto *et al*. (2002) descrevem como uma metodologia que, de forma rápida e econômica, permite a avaliação qualitativa de um conjunto de variáveis representativas, dos principais componentes e fatores responsáveis por controlar os processos e funções ecológicas dos ecossistemas fluviais. Assim, o protocolo elaborado (Quadro 1) propõe uma análise das Veredas levando em conta os atributos geoambientais peculiares desse ambiente.

Quadro 1 – Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas

Identificação do ponto de coleta:_____Local de Inserção_____
Coordenadas geográficas/UTM:_____
Data da coleta_____Estação: ( ) seca ( ) chuvosa
Tipo de Vereda quanto ao grau de desenvolvimento: ( ) nascente ( ) típica ( ) de transição

PARÂMETROS	**Não impactado - 4**	**Razoavelmente impactado - 2**	**Impactado - 0**
1. Condições ecológicas e disposiçãodas palmeiras de buritis	Exuberantes, presentes ao longo do canal, compondo o estrato arbóreo da Vereda oudispostos nas margens	Presentes ao longo do canal, oumargens, porém, apresentandosinais de estresse ambiental.	Escassos e quando presentes, apresentam-se ressecados ou afogados

	entremeando a Mata Ciliar		
2. Tipo de ocupação noentorno da Vereda	Vegetação natural de Cerrado	Pastagens/ agricultura monoculturas/reflorestamento por eucaliptos ou outros	Construções residenciais, industriaisou comerciais, estradas e rodovias
3. Cobertura vegetal noleito da Vereda	Vegetação típica composta por um estrato herbáceo, subarbustivo e buritis no canal (nascente ou típica) ou ausente (Vereda de transição);	Presença de macrófitas aquáticas	Vereda eutrofizada ou assoreada
4. Processos erosivos nas margens ou áreas próximas e assoreamento da Vereda	Ausente	Presente, embora pouco significativa em quantidade e frequência	Acentuada, com voçorocamento, queda de barrancos e presença de detritos terrígenos na Vereda
5. Estabilidade das margens	Margens estáveis; evidência de erosão mínima ouausente; pequeno potencial para problemas futuros.	Perda moderada e pouco frequente de sedimentos. Sinaisrecentes de erosão ocorridos durante o período de cheias.	Margens instáveis contribuindo para o assoreamento da Vereda.
6. Alterações no canalda Vereda	Canalização, dragagem ou represamento ausentes; vereda com padrão de fluxo normal, compatível com Estágio de Desenvolvimento atual da Vereda.	Alguma canalização presente, normalmente próximo à construção de pontes	Margens completamente modificadas; assoreamento do canal e extensa canalização
7. Natureza do materialde substrato da Vereda	Camada de material turfo-argilosa, (vereda típica ou nascente); material arenoso, cascalhos e	Presença de material orgânico efino associado com materiais de granulometrias diversas.	Cimento ou areia devido ao assoreamento

	seixos (Vereda de transição)		
8. Lixo nas margens oucanal da Vereda	Ausente	Presença eventual de lixo doméstico nas margens e/ou lançamento de esgoto não tratado no canal	Deposição de lixo doméstico e outros tipos nas margens e canal e/ou lançamentosde efluentes diversos
9. Animais	Apenas pássaros e animais da fauna silvestre; ausência de gado bovino, equino, entreoutros.	Vestígios deixados pela passagem eventual de gado (pegadas, pisoteio, esterco)	Presença marcante de gado bovino e outros animais domésticos
10. Frequência de fogos	Vereda não atingida por fogos, presença de todos os estratos característicos para o estágio atual de desenvolvimento da Vereda	Vereda atingida esporadicamente por incêndios florestais, buritis presentes, recuperação parcial de estratos vegetais	Vereda degradada pela ação dos incêndios frequentes
11. Qualidade aparenteda água	Águas inodoras, transparentes ou naturalmente turvas, sem aspecto oleoso ou espumante	Águas inodoras, cores barrentas,contendo alguma oleosidade ou espuma	Águas com odores fortes, opacas e com aspecto bastante oleoso
Total			

Fonte: Dados da pesquisa (2018), "adaptado de" Callisto *et al*.(2002, p. 96). Org. Autores (2018)

A aplicação do PARV ocorreu em setembro de 2018, no período de estiagem que, no caso das Veredas, é o melhor período para a observação dos parâmetros, e, concomitantemente, relacionar a análise com a imagem de satélite processada em agosto de 2017, a qual gerou o Mapa de uso e ocupação da terra, para o respectivo período.

Resultados e Discussões

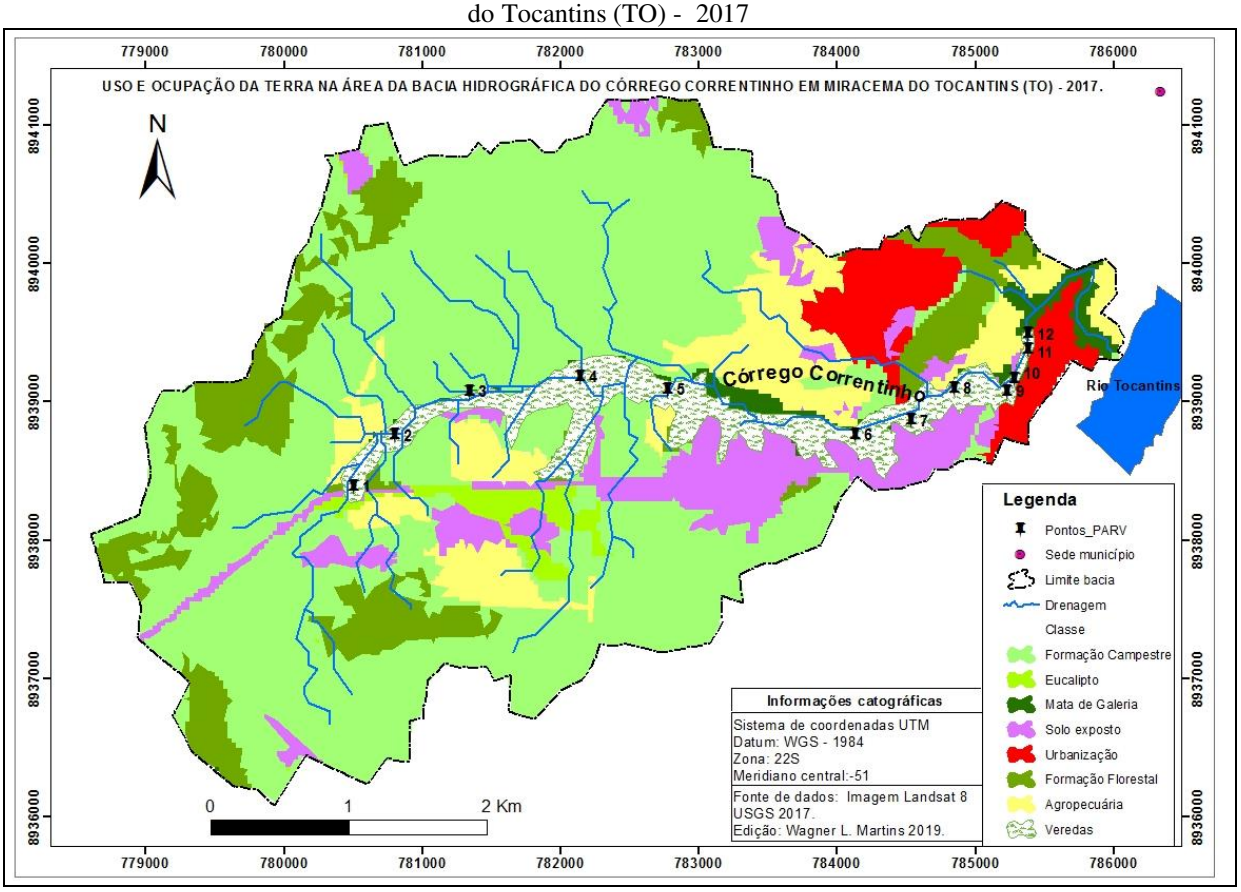
O presente estudo foi realizado na área do bioma Cerrado, tendo como recorte espacial o Município de Miracema do Tocantins, Estado do Tocantins. Nesse sentido, abordou-se as Veredas existentes na linha de drenagem do Córrego Correntinho, mais especificamente no alto, médio e baixo curso do Córrego Correntinho, realizando-se uma análise das condições ambientais das Veredas por meio da utilização de um Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas - PARV.

O Mapa de uso e ocupação da terra apresentou informações contundentes para a elaboração de um protocolo específico para Veredas, que permitiu traçar um panorama e avaliar os impactos advindos de atividades antrópicas e das condições naturais das Veredas na referida área.

Ocupação e uso da terra

No Mapa de uso e ocupação da terra na Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho, referente ao ano de 2017, foram definidas as seguintes classes: solo exposto, urbanização, Formação Florestal, Agropecuária, Veredas, Formação Campestre, Eucalipto e Mata de Galeria. A Figura 2 apresenta a classificação realizada na imagem Landsat 8, bandas 6,5,4, para obter-se as informações do uso e ocupação da terra, vegetação e as áreas de Veredas. O mapa demonstra também que as áreas de Veredas seguem a linha de drenagem do Córrego Correntinho, que conforme se observa na Figura 2, a classe de Veredas vai até as proximidades da jusante da Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho no Rio Tocantins.

. **Figura 2** - Mapa de uso e ocupação da terra na área da Bacia Hidrográfica do Córrego CorrentinhoMiracema do Tocantins (TO) - 2017



Fonte: Elaboração dos autores 2019.

Diante dessas informações, o perímetro de aplicação do PARV objetivou analisar as áreas de Veredas identificadas no Mapa de uso e ocupação da terra, as quais foram delimitadas no curso do Córrego Correntinho, podendo-se, assim, escolher aleatoriamente os pontos amostrais.

A área representada pela fitofisionomia de Veredas no curso do córrego Correntinho, no que diz respeito à densidade arbórea desse tipo de ecossistema, corresponde a 1,3 km², ou seja, 6,3 % de toda a área da bacia (Tabela 2). Localmente, o ambiente das Veredas está caracterizado como uma vegetação arbórea na margem do Córrego Correntinho. Adjacente a esta vegetação, apresenta-se uma extensão de Campo Limpo úmido que está nas proximidades da nascente.

Diante de todo o contexto de ocupação e uso da terra na área da Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho, atualmente é possível descrever as classes que representam a vegetação nativa e diferencia-las das ações de natureza humana que se tornam, de certa forma, ameaças para o meio físico natural no curso do Córrego Correntinho e suas áreas ripárias. Assim, foi possível tabular as classes de uso por área total, mensurando a força de impacto

advinda de processos antrópicos, ao passo que as áreas naturais ainda aparecem com maior proporção, pois esses ambientes naturais apresentam-se em percentuais relativamente maiores às áreas antrópicas tais como: solo exposto, plantio de eucalipto, urbanização e agropecuária.

Tabela 2 - Classes de uso e ocupação da terra por área na bacia hidrográficado Córrego Correntinho em Miracema do Tocantins (TO) - 2017

Classe	**Área (Km²)**	**Total (%)**
Formações Campestres	11,00	53,30
Eucalipto	0,35	1,71
Mata de Galeria	0,98	4,69
Solo exposto	2,10	10,20
Urbanização	1,02	4,90
Formações Florestais	2,01	9,70
Agropecuária	1,90	9,20
Veredas	1,30	6,30
Totais	20,66	100,0

Fonte: Elaboração dos autores 2019.

Os dados apresentados na tabela 2 evidenciam a importância do monitoramento para a conservação das Veredas no curso do Córrego Correntinho devido ao avanço das atividades antrópicas. Estas demandam preocupações que implicam em reduzir possíveis impactos na bacia hidrográfica do referido Córrego, para que ocorra o manejo do uso e ocupação da terra de maneira mitigadora e menos degradante.

Em relação às atividades antrópicas, seria relevante que fossem criadas legislações por parte da gestão municipal, relatórios e estudos que possam monitorar os ambientes de Veredas, bem como envolver de fato a comunidade local em ações práticas e educativas com relação à conservação desses ambientes (RODRIGUES, 2008).

Dessa forma, assegurar o manejo e a conservação das Veredas tanto no curso do Córrego Correntinho quanto nas áreas existentes no recorte territorial da cidade de Miracema do Tocantins (TO), é garantir a conservação da vegetação nativa- arbórea, solos úmidos e Veredas típicas existentes na cidade.

Resultados obtidos com a aplicação do PARV

Usualmente em trabalhos cartográficos utiliza-se coordenadas expressadas em graus, minutos e segundos. No entanto, na Tabela 3, na localização dos pontos amostrais foi utilizada a forma de coordenadas UTM (*Projeção Universal Transversa de Mercator*), por se tratar de uma bacia hidrográfica relativamente pequena, a Bacia Hidrográfica do Córrego

Correntinho exigiu uma maior precisão nos pontos amostrais coletados. Desse modo, a adoção de coordenadas métricas para localização, cumpriram os objetivos da pesquisa.

Os resultados do PARV, em cada local observado e sua variação enquanto estágio de conservação do ambiente de Veredas, foram analisados de forma quantitativa e quantitativa na Tabela 3. Os resultados da pesquisa apresentam números que refletem as condições ambientais das Veredas presentes na área da Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho, tendo em vista que a análise segue uma metodologia quali-quantitativa da área de estudo.

Na Tabela 3, os pontos amostrais, com a maior pontuação de impactos, são aqueles em que há alguma interferência antrópica sobre o meio natural, tais como: canalização, balneários, agropecuária em formações campestres tipicas do Cerrado, e edificações no canal nas áreas de Veredas. Por isso, houve uma frequência do peso '0' em parâmetros avaliados como impactados e razoavelmente impactados. Isso se deve aos níveis de impactos avaliados no PARV, que identificou que onde há atividades antrópicas nas áreas no médio e baixo curso ocorre uma pontuação maior de impactos,comparados aos pontos do alto curso.

Para atingir os resultados apresentados, foram percorridos 12 pontos distribuídos na área do curso do Córrego Correntinho, com intuito de identificar áreas de Veredas, onde foram aplicados o PARV — de modo que a aplicação ocorresse aleatoriamente sem que houvesse influência direta do aplicador nos resultados — para então alcançar os objetivos propostos para a pesquisa.

Os resultados do PARV mostraram que na área do alto curso a vegetação nativa permanece pouco alterada. Nesses pontos amostrais do alto curso (1, 2, 3, 4, 5), percebe-se que onde há uma massa de vegetação verdejante, o PARV diagnosticou as Veredas em boas condições naturais. Esses valores são a representação quantitativa dos estágios de conservação das Veredas e os impactos identificados, conforme os 11 parâmetros do PARV.

Os dados obtidos do PARV denotam que o Córrego Correntinho está submetido às intervenções antrópicas, quais sejam, da pressão urbana, como daquelas exercidas por pequenas propriedades que utilizam o Córrego, muitas dessas ocupações são para fins de lazer que causam impactos ao Córrego Correntinho. Essas ocupações provocam instabilidade nas suas margens por meio de edificações e barramentos, as quais desencadeiam processos erosivos, alterações no canal principal e sucessivamente nas áreas de Veredas localizadas no curso do Córrego Correntinho.

Tabela 3: Resultados da aplicação do Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas no curso do Córrego Correntinho, Miracema do Tocantins (TO) - 2018

Estágio de conservação das Veredas												
Pontos amostrais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Localização	Nascente	Nascente	Alto curso	Alto curso	Alto curso	Médio	Médio	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
Coordenadas X	780509	780806	781349	785143	782774	784136	784535	784847	785233	785287	785381	785386
Coordenadas Y	8938381	8938751	8939065	8939171	8939080	8938753	8938855	8939088	8939067	8939157	8939370	8939481
Parâmetros 1	4	4	4	4	4	2	2	4	0	2	4	2
2	4	4	4	4	2	0	0	2	2	0	0	0
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0
4	2	4	4	2	2	0	0	0	0	2	2	2
5	4	4	4	2	4	0	0	0	0	2	2	2
6	4	4	4	2	2	0	2	4	4	2	4	4
7	2	4	4	2	4	2	2	4	2	2	0	4
8	4	4	4	4	4	0	2	2	2	2	4	4
9	4	4	4	4	2	4	4	0	0	4	4	4
10	4	2	2	4	4	2	4	2	4	2	4	4
11	---	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Pontuação	36	40	42	36	36	18	24	26	22	22	32	30
Avaliação	Não impactado	Não impactado	Não impactado	Não impactado	Não impactado	Impactado	Razoavelmente	Razoavelmente	Razoavelmente	Razoavelmente	Razoavelmente	Razoavelmente

Fonte: Dados de Pesquisa de Campo (2018). “adaptado de” Callisto *et al*.(2002, p. 96). Org. Autores (2018).

As informações obtidas por meio do Mapa de uso e ocupação da terra, seguida da aplicação do PARV nos diferentes pontos ao logo do curso do Córrego Correntinho, em Miracema do Tocantins (TO), indicaram essas intervenções no baixo curso do Córrego.

Os parâmetros analisados no PARV apresentaram valores quase que uniformes, no sentido de que os locais avaliados no curso do Córrego Correntinho, onde havia ambiente de Veredas, abrangeu desde a nascente até o baixo curso, próximo sua jusante no Rio Tocantins.

Assim, obteve-se pontuações de 36 a 42 por locais analisados. Isso indicou que essas pontuações, nestes locais, precisamente nos pontos de 1 a 5, foram avaliados em condições não impactadas, e que as Veredas das nascentes e no alto curso encontram-se ainda em condições naturais pouco alteradas (Tabela 3). Esses locais no alto curso, em alguns parâmetros do PARV, foram pontuados como não impactados, pelo fato de não haver uma atividade acentuada agropastoril e tão somente propriedades para uso de lazer, conforme dados da Tabela 3, pontos 1, 2, 3, 4 e 5.

Já para os pontos de 6 a 12, as pontuações atribuídas para os parâmetros analisados demonstraram que as Veredas do médio curso do Córrego Correntinho, até o baixo curso apresentaram resultados de maiores impactos (Tabela 3).

No ponto 6 Figura 3, por exemplo, onde está situado o Balneário do Basa, é possível observar várias formas de impactos, são elas: barramento no canal, acúmulo de lixo, material orgânico, edificações e processo erosivos nas margens, atribuindo-se então uma pontuação de 0 a 18, conforme pesos para cada parâmetro.

Figura 3 - Balneário no médio curso do Córrego Correntinho Miracema do Tocantins (TO)-2018.



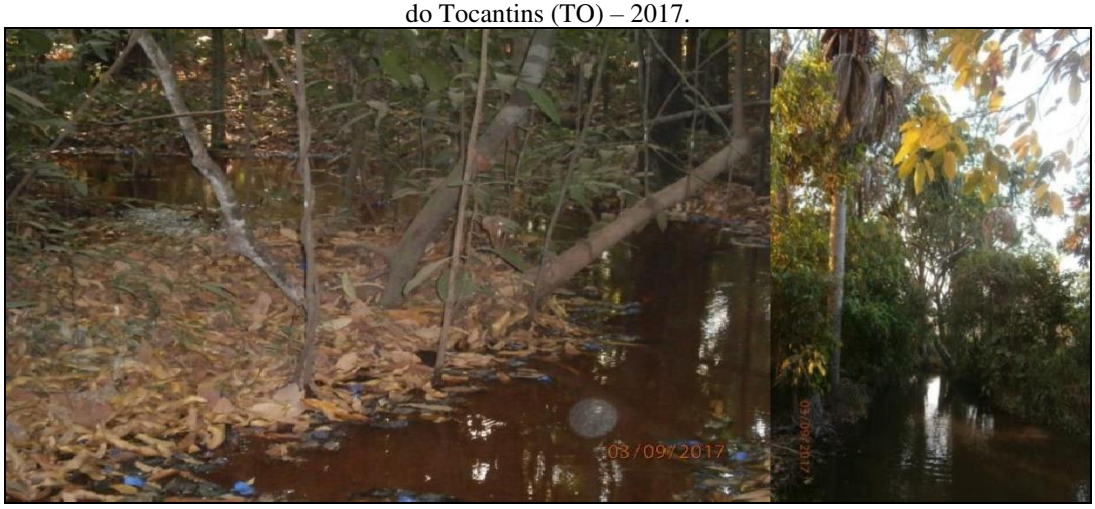
Fonte: Fotos do autor 2018.

Já nos pontos 7, 8, 9 e 10, a pontuação variou de 0 a 26. Assim, estes quatro pontos

no PARV foram avaliados como razoavelmente impactados, devido a pontuação total apresentar- se abaixo da média de 30,3 pontos (Tabela 3). Dessa forma, foram identificados vários impactos como: canalização no ponto 7; no ponto 8, pisoteio por bovinos e processos erosivos, depósitos de lixo no interior das Veredas; e no ponto 10, edificações de uma Escola Municipal na margem do Córrego, no Bairro Correntinho.

Outro aspecto percebido e atribuído no PARV (ponto 9) foi o alargamento do canal nas áreas de Veredas, onde os buritis (Mauritia vinífera) passam a ficar mais raros e submersos pela lâmina d'água, ocasionando uma vegetação mais densa em estágio de transição para vegetação arbórea. Nesse estágio, a vegetação ripária no curso do Córrego Correntinho apresenta-se com características de Mata de Galeria, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 – Aspectos da vegetação arbórea de Mata de Galeria no alto curso do CórregoCorrentinho, Miracema do Tocantins (TO) – 2017.



Fonte: Fotos do autor 2017.

Os pontos 11 e 12, apesar de estarem localizados na zona urbana da cidade de Miracemado Tocantins (TO), apresentaram uma avaliação de impacto menor (32 e 30 pontos, respectivamente) do que nas áreas onde há edificações, balneários e criação de gado bovino (pontos 6, 7, 8, 9 e 10).

Nessa percepção, a avaliação para a área do baixo curso, a respeito da interferência antrópica, é de que esta ocorre com maior frequência, e, consequentemente, ocasiona uma alteração nos componentes geoambientais, seja no uso dos recursos hídricos e/ou do solo. Essas alterações podem interromper ciclos no ambiente ecológico e nos estratos vegetacionais das Veredas no curso do Córrego Correntinho.

Esses resultados relacionados no PARV se alinham à metodologia de extrair da imagemde satélite elementos que descreveram as características das Veredas, por meio do uso

de ferramentas do Geoprocessamento. Reuniu-se também dados específicos de um determinado recorte, no caso 12 pontos amostrais no curso do Correntinho.

Considerações Finais

Portanto, é necessário manter a conservação das áreas de Veredas, uma vez que esses ambientes atuam como fontes hídricas alimentadoras do Córrego Correntinho no seu curso, visto que, nos 12 pontos avaliados, observou-se pequenas nascentes. Nesse sentido, utilizar as ferramentas do Geoprocessamento para confecção do *Mapa de uso e ocupação da terra* da área de estudo permitiu a análise das classes de usos existentes na Bacia Hidrográfica do Córrego Correntinho e, por conseguinte, avaliar as áreas de Veredas ao longo do curso do Córrego Correntinho, através de um Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas - PARV.

Nesse contexto, a análise, através das geotecnologias, em conjunto com o Protocolo de Avaliação Rápida de Veredas, permitiu uma compreensão das fitofisionomias das Veredas, queainda são pouco pesquisadas regionalmente. Por isso, conciliar a representação da imagem de satélite com a aplicação do PARV convalidou os resultados e as análises propostas.

Apesar do PARV também possuir um caráter subjetivo, esse instrumento proporcionou resultados satisfatórios quanto à descrição das áreas de Veredas. Porém, houve alguns pontos passíveis de modificações, que necessitam ser corrigidos para estudos futuros, no sentido de detalhar com mais propriedade a composição paisagística natural das Veredas.

Concluindo, pode-se afirmar que o PARV é de fácil aplicação, o que possibilita o envolvimento de atores de diferentes formações e públicos variados, sendo possível ainda sua utilização em outros estudos, conforme o contexto de cada ambiente, sem necessariamente possuir conhecimento técnico.

Assim, esse instrumento mostrou-se muito útil, prático e é de baixo custo, para a realização de análises dos ambientes de Veredas em curto prazo, oferecendo informações inerentes aos locais que necessite de um manejo correto, para uso e conservação desses ambientes. Nessa perspectiva, as análises realizadas identificaram o estado de conservação dos ambientes de Veredas no curso do Córrego Correntinho.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, R. S. **Vereda:** berço das águas. Belo Horizonte: Ecodinâmica, 2007. 264 p.

_____. Contribuição aos estudos sobre a evolução das Veredas. In: 2º Plano de Desenvolvimento Integrado no Noroeste Mineiro. CETEC, **Informe Técnico**, v. 1, n. 1, Belo Horizonte, 1978.

_____. Preservação das Veredas. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO RELAÇÕES SER HUMANO AMBIENTE, 2, 1988, Belo Horizonte. **Anais** v. 1, p. 109-118,

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa**. Diário Oficial da União**, Brasília: 28 de maio de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm>Acesso em: Março de 2018.

CALLISTO, M. et. al. Aplicação de um protocolo de avaliação rápida da diversidade de habitats em atividades de ensino e pesquisa (MG-RJ**). Acta Limnológica Brasileira**, n. 34, p. 91-97, 2002.

CARVALHO, A. C. A. **Análise ambiental de um subsistema de Vereda de uma Unidade de Conservação:** Reserva Ecológica do IBGE Recor e Estação Ecológica de Águas Emendada*s*. 2015, 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2015.

CARVALHO, P. G. S. As Veredas e sua importância no domínio dos Cerrados. **Informe Agropecuário**, Belo Horizonte, v. 15, n. 168, p. 54-56, 1991.

EPA - Environmental Protection Agency. Biological criteria for the protection of aquatic life.

Division of Water Quality Monitoring Assessment. Columbus, Ohio, v. 1-III, 120 p. 1987.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA- EMBRAPA. **Contando**

Ciência na Web, Biomas do Brasil. Disponível em: <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/bioma-cerrado> Acesso em: 04 de Dez. 2019.

FERREIRA, I. M. **O Afogar das Veredas:** uma análise comparativa espacial e Temporal das Veredas do Chapadão de Catalão – Goiás. 2003. 442f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2003.

_____; TROPPMAIR, H. Aspectos do Cerrado: análise comparativa espacial e temporal dos impactos no Subsistema de Veredas do Chapadão de Catalão –GO. In: GERARDI, Lucia Helena de O. (Org.); LOMBARDO, Magda Adelaide. **Sociedade e Natureza na visão da Geografia**. Rio Claro: Ageteo, 2004, p. 135-151.

GUIMARÃES, A.; FERREIRA, I. M. Protocolo de Avaliação Rápida para Nascentes de Cursos d'água: a Relação Urbano-Rural no contexto ambiente e sociedade, p. 147 -160. In: **Estudos Interdisciplinares em Ciências Ambientais, Território e Movimentos Sociais**. São Paulo: Blucher, 2016.

HANNAFORD, M. J; BARBOUR, M. T.; RESH, V. H. Training reduces observer variability in visual-based assessments of stream habitat. **Journal North American Benthol. Soc**. v. 16, n. 4, p. 853-860, 1997.

LOBO, E. A.; VOOS, J. G.; ABREU JÚNIOR, E. F. Utilização de um protocolo de avaliação rápida de impacto ambiental em sistemas lóticos do Sul do Brasil. **Caderno de Pesquisa**, Série Biologia, Santa Cruz, v. 23, n. 1, p. 18-33, 2011.

MELO, D. R. **Evolução das Veredas Sob Impactos Ambientais nos Geossistemas Planaltos de Buritizeiro/MG**. 2008. 341f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. **As Veredas nos Planaltos do Noroeste Mineiro:** caracterização pedológica e os aspectos morfológicos e evolutivos. 1992. 218 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 1992.

LEMOS, R. S.; et al. Elaboração de um protocolo de avaliação rápida de cursos d'água e aplicação em sub-bacias hidrográficas do ribeirão Pampulha, bacia do Rio das Velhas, Minas Gerais. In**: III SEMINARIO NACIONAL SOBRE TRATAMENTO DE ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE EM MEIO URBANO E RESTRIÇÕES AMBIENTAIS AO PARCELAMENTO DO SOLO –** APPURNANA. Belém-UFPA, 2014.

MIRANDA, R. F. **Miracema do Tocantins:** uma cidade em (des) construção. 2015, 109 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, 2015.

MINATTI-FERREIRA, D. D.; BEAUMORD, A. C. 2006. Adequação de um Protocolo de Avaliação Rápida de integridade ambiental para ecossistemas de rios e riachos: aspectos físicos. **Health and Environmental Journal**, 7(1):39-47.

RAMOS, M. V. V. *et al*. Veredas do Triângulo Mineiro: uso, água e Solo**. Ciência Agrotec**., Lavras, v. 30, n. 2, p. 283-293, mar./abr., 2006.

RODRIGUES, A. S. L.; MALAFAIA, G.; CASTRO, P. T. A. A importância da avaliação do habitat no monitoramento da qualidade dos recursos hídricos: Uma revisão. **SaBios:** Rev. Saúde e Biol., Campo Mourão, v. 5, n. 1, p. 26-42, jan./jul. 2010.

RODRIGUES, A. S. L. **Adequação de um protocolo de avaliação rápida para o monitoramento e avaliação ambiental de cursos d'água inseridos em campos rupestres do cerrado**. 2008 f. 118 Dissertação (Mestrado em Evolução Crustal e Recursos Naturais) - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2008.

RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. As principais fitofisionomias do Bioma Cerrado. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P. RIBEIRO, J. F. (Edts.) **Cerrado:** ecologia e flora. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2008. p. 151-212.

_____. Fitofisionomias do bioma Cerrado. In: SANO, S.M.; e S.P. ALMEIDA, S. P. (Edts.).Planaltina: EMBRAPA-CPAC, 1998. p. 89–166.

SILVA, D. B.; MARTINS, R. C.; AGOSTINI-COSTA, T. S. Buriti. **Série Frutas Nativas 2010**. Edição Comemorativa dos 40 anos da SBF. Jaboticabal: Funep 2010. 52 p. (Série Frutas Nativas, 3).

ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

(RE)PENSANDO A GEOGRAFIA: que fizemos, a que fazemos e os caminhos paras as Geografias Necessárias[1]

Bruno Serafim dos Reis[1]
Mestrando na Universidade Federal de Uberlândia (LAGEA-UFU)
E-mail: bruno.serafim.bs@gmail.com

Gilmar Alves de Avelar[2]
Professor Doutor na Universidade Federal de Catalão (GeTEM- UFCAT)
E-mail: g.avelar@uol.com.br

Ruy Moreira:

Boa noite, boa noite a todos, boa noite a todas. Não é a mesma coisa que estar aí, mas vamos fazer que sim. Eu quero agradecer ao convite, Catalão (GO) já é uma das minhas casas, mas vocês vão me permitir fazer o agradecimento na pessoa do meu irmão Gilmar, que foi o intermediador do meu contato.

O tema foi sugerido por vocês mesmos/mesmas e ele pede que a gente faça um passeio pelo tempo. "(Re)pensando a Geografia: que fizemos, a que fazemos e os caminhos para as Geografias Necessárias". Um tema desses sempre pede que a gente tome um ponto de referência, esse "ir para trás" e "ir para frente" ele, de hábito, começa a partir de um certo momento para cá, esse marco de tempo é a década de 1970, quando a Geografia passa por uma grande transformação no mundo inteiro e o Brasil acompanha essa mudança, mais do que acompanhar, talvez pela primeira vez na história da geografia brasileira e do mundo, a Geografia não corre atrás, ela é uma das protagonistas dessa mudança, os geógrafos brasileiros viraram uma referência mundial justamente a partir desse momento da década de 1970.

De ano em ano os geógrafos, de toda a América Latina, se reúnem em rodizio pelos países, de hábito os presentes, de 50% a 70% somos nós brasileiros, que mostram a forte presença da geografia brasileira, na geografia latino-americana e isso não é só no continente é no mundo inteiro. Então se tornou frequente os colegas de vários países da América Latina, e

[1] Transcrição da palestra do Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF), realizada em 11 de outubro de 2020, durante o 1° Ciclo de Palestras do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão (IGEO – UFCAT).

de outros continentes frequentes, como a Alemanha, por exemplo, virem aqui fazer Mestrado e Doutorado conosco, Pós-Doutorado. Então a Geografia brasileira está bem relacionada com o contexto mundial e isso se deve ao que aconteceu na década de 1970.

Vou fazer uma recapitulação muito rápida do *antes,* levar um pouquinho mais de tempo no *durante* (a década de 1970 até 1990), entrando um pouco pelo século XXI e depois vamos conversar sobre as tendências do que os colegas que fizeram propostas chamam de *Geografias Necessárias,* no plural.

Até a década de 1970 a Geografia Humana era uma geografia integrada, era uma Geografia do homem-meio. Os clássicos da Geografia eram, de modo geral, clássicos da Geografia Humana, na França: Vidal de La Blache, Jean Brunhes e Élisée Reclus, na Alemanha Friedrich Ratzel, nos Estados Unidos Carl Sauer e Richard Hartshorne, eram geógrafos humanos, mas diferentes do que os geógrafos humanos são hoje, porque eles tinham conhecimento sobre a Geografia Física muito ampla, muito profunda e eram muito capazes de articularem com as coisas humanas, era uma Geografia Humana centrada na relação homem-natureza, homem-meio, como então se chamava.

A Geografia Física, diferente dessa Geografia Humana, era muito fragmentada, ela já se organizava um pouco sobre a influência que lhe fora dado por Emmanuel de Martonne na França, o criador da Geomorfologia francesa. No livro famoso dele *Tratado de Geografia Física,* ele faz uma sequência de capítulos nos quais ele estabelece um tratamento inseparado da Climatologia e da Geomorfologia, são dois longos capítulos pegando o livro inteiro de quase quatrocentas páginas, uma rápida introdução acerca do que é Geografia e no segundo volume, também grosso, que ele, quase que completamente, dedica a Biogeografia. Então isso cria uma tradição de ver-se a Climatologia, a Geomorfologia, a Biogeografia, depois acrescenta-se a Oceanografia, a Hidrologia em capítulos separados. Isso transporta-se para os livros didáticos de Geografia e todos nós sabemos disso; começam com os capítulos sobre geografia física, de modo geral, e sempre dessa forma sequenciada, as vezes começando como de Martonne pela Climatologia, as vezes começando pela Geomorfologia e nem sempre incluindo a Biogeografia, isso é uma peculiaridade do *Tratado de Geografia Física* do de Martonne que, de um modo geral, os livros de geografia não seguiram, nem mesmo os didáticos franceses, o que é lamentável, o que é uma pena, mas de qualquer maneira, antes da década de 1970, a Geografia se organizava nestes termos.

A Geografia Humana era uma Geografia integrada do homem-meio e a Geografia Física uma sequência de ciências setoriais (Geografias Setoriais). Há um intermezzo um

pouco antes da década de 1970, nesse período de uma Geografia Humana integrada e uma Geografia Física fragmentada que chamou-se de a Geografia Teorética e Quantitativa, foi abandonada. Nos Estados Unidos levou uns dez anos, na Inglaterra também, a França não acompanhou a Geografia Quantitativa, no Brasil levou um pouco mais de dez anos e quando a Geografia abandona essa fase quantitativa, ela fica meio perdida e é quando no mundo inteiro busca-se a alternativa na geografia quantitativa e era de se esperar-se que alguma coisa significasse a recuperação, um retorno ao antes da geografia quantitativa para dar-se a retomada a partir daí. Ela não fez isso e em cada canto do mundo ela seguiu uma trajetória diferente. No Brasil, no qual, por conta do IBGE, por exemplo, uma Geografia Aplicada, da USP, da UFRJ, a Geografia universitária estava muito bem organizada com base nessa peculiaridade diante dessa Geografia Quantitativa e, de uma certa maneira, a década de 1970 foi uma retomada do passado. Não foi assim, por exemplo nos Estados Unidos, não foi assim na Inglaterra. A Inglaterra que parte, durante a década de 1970, 1980 para a Geografia Cultural. Os Estados Unidos fica buscando alguma coisa, uma alternativa, leva-se um tempo por lá para que se encontre um caminho, na Alemanha não chegou a haver um segmento da Geografia Quantitativa, então não houve uma interrupção na sequência de tempo e aqui no Brasil, por conta do que aconteceu entre nós, busca-se resgatar um período anterior, mas como uma nova forma de organização e busca-se recuperar a Geografia Humana, mas sem um problema que lhe era peculiar. Aliás, recupera-se essa Geografia, mas tentando se superar, visto que era peculiar dessa geografia inteira, que era a ausência da Geografia e dos geógrafos, por conseguinte das universidades, dos departamentos, dos cursos de Geografia. A própria AGB, as instituições de Geografia do ambiente social mais constante. A geografia tinha um forte comprometimento acadêmico, nas universidades e estatal no IBGE, a nossa busca foi no sentido de isso ser mantido, mas o esforço enorme, tanto da geografia acadêmica, quanto do IBGE buscar a sociedade e colocar-se a serviço dela.

O IBGE é um órgão do Estado, serviria então fazer uma Geografia demandada pelo Estado porque faz parte da administração do Estado o uso do conhecimento geográfico desde 1930 na evolução brasileira. É por isso que um geógrafo francês que esteve no Brasil, trabalhando na UFRJ, um geomorfólogo, chamado Francis Ruellan nas instancias do IBGE, porque sempre ele ia lá, dar cursos, oferecer palestras, orientar pesquisas e a respeito da história do IBGE, lamentável frequentemente dizer por aí não ter uma instituição análoga na França, que era uma coisa quase que nossa, nacional brasileira, uma criação do Governo Vargas ligado a uma Geografia Aplicada ligada ao Estado. Então demandava que

continuássemos a ver, mas que de preferência o IBGE começasse a caminhar num sentido de um diálogo não apenas com o Estado, mas também com a sociedade. Mas a geografia acadêmica deveria buscar um diálogo com a sociedade e é por isso que quem se torna a grande protagonista nesse momento é a AGB que tinha mais facilidade de fazer isso, de realizar um trabalho em conjunto vínculo com a sociedade, é por isso que junto com essa renovação, em 1979, que é de conhecimento de todos, fizemos uma reforma no Estatuto da AGB, justamente para que, com um Estatuto novo, de perfil social, a Geografia se tornasse uma entidade ligada ao movimento social, nosso intuito, com essa reforma, era tornar a AGB uma entidade de representação acadêmica, profissional, cientifica reunido com as entidades congêneres num fórum da sociedade civil brasileira, aonde ela, a sociedade civil, se reunia para discutir os seus problemas junto com as associações de moradores de bairro, junto com sindicatos de trabalhadores, junto com organismos de trabalhadores das empresas estatais, como a PETROBRÁS, a Vale do Rio Doce, que sempre tiveram uma organização bastante atuante interna e externamente a essas entidades, empresas estatais brasileiras: Banco do Brasil, BNDS. Então, eram esses organismos, com essas multiplicidades de representações de todos os campos e setores então, da sociedade brasileira que se reuniam nesse fórum, um fórum, então, da sociedade civil. Então a AGB começou a ser também logo participante deste fórum, por isso a Geografia passa então a ter esse dialogo muito mais amplificado, até então o diálogo era muito para dentro das universidades e o IBGE pra fora, mas não tanto para fora, no sentido de diálogo com o Estado, mas, digo eu, não tanto para fora porque o IBGE sempre foi um órgão do Estado, nada contra, é uma peculiaridade do IBGE.

Isso e uma peculiaridade da retomada no Brasil, da tradição da Geografia Humana e da Geografia Física, porque agora ela passa a ter uma certa competência, do ponto de vista do seu conteúdo e do ponto de vista da forma através da qual se fazia a leitura do mundo. Lia-se a sociedade brasileira partindo da sociedade, querendo explicar a sociedade, a mesma coisa então era para acontecer com o mundo, o olhar para o mundo a partir de seus grandes problemas sociais, políticos, econômicos, culturais e, daqui há pouco, ambientais. Demora um pouco para os problemas ambientais chegarem a este momento na renovação da geografia brasileira e essa é uma característica que acompanha a geografia passada tanto tempo até os dias de hoje. Embora a universidade tenha, por força da influência da AGB, mudado seu comportamento, ela foi mudando, esse comportamento novo no sentido de voltar um pouco o seu dialogo para dentro, no sentido acadêmico, quase que exclusivamente não era mais possível até mesmo para essa geografia acadêmica desconhecer que essa geografia é uma

ciência relacionada com a sociedade, porquê praticada dentro dessa sociedade minimamente teria que tomá-la como assunto seu como pesquisa, conhecimento, debate e divulgação. Isso chega as escolas, sobretudo as escolas do ensino fundamental e ensino médio, até porque, entre os grandes frequentadores da AGB estavam os grandes universitários daquela época, daqui há pouco os professores dessas escolas e que levavam lá para as escolas esse clima de preocupação social da geografia com a realidade brasileira e, por conseguinte, seus desenvolvimentos.

Eu sempre viajo muito pelo Brasil, a convite dos variados colegas de vários ambientes da geografia, como agora em Catalão, com vocês via Catalão e com todos que estão em vários cantos do Brasil participando/acompanhando via internet. E era frequente eu ir fazer palestra num sindicato de trabalhadores, de diferentes categorias, porque na diretoria desses sindicatos estavam colegas da Geografia. Então nasce o IBGE, colegas da geografia, estavam na cabeça dos sindicatos, o IBGE é uma espécie de sindicato dos funcionários do IBGE, era frequente estar lá com os colegas todos nos sindicatos de professores, era frequentíssimo estar junto com os professores.

Num desses sindicatos, que me lembro bem, isso faz tempo, mas naquele contexto de época que aconteceu e, isso se, repetiu diversas vezes muitos anos seguidos, passado a década de 1970, as várias etapas das décadas seguintes eu fui no sindicato dos professores de salvador e fiquei... (pausa) ...lá surpreendido que cerca de 60¨% a 70% da diretoria do sindicato eram de colegas professores da geografia e essa é uma peculiaridade do Brasil da década de 1970, ela recupera a geografia de antes incluindo alguma coisa nela, politizando assim, no bom sentido do termo, o conteúdo, a leitura, as intervenções, os comprometimentos. E por conta disso buscou-se tirar a geografia daquela aparente neutralidade que ela se encontrava, o que nos levou a incluir nesse debate, além da questão política, a questão ideológica, também porque a geografia se justificava e se legitimava nessa ausência de envolvimento com os problemas da sociedade, no dizer dela, que era uma ciência neutra, que era muito típico do fundamento filosófico que inspirava o discurso e leitura de mundo daquele tempo que é o Positivismo.

O Positivismo acha que a ciência é neutra, que ela não tem que se envolver em questões fora dela. O Positivismo tem essa coisa de *fora* e *dentro* na ciência, o que é fora da ciência não é assunto da ciência, só é assunto da ciência é o que é de dentro, o que é difícil de compreender isso. A ciência não está fora da sociedade, o cientista não está fora da sociedade, muito menos a Geografia e o geógrafo, então não existe essa ficção de *esse de dentro* e *esse*

de fora do pensamento positivista de compreensão da ciência. Mas de toda maneira havia essa ideia, essa justificava, e então abrimos um grande debate dessa questão política por causa desse debate de questão política do problema da neutralidade da geografia.

A literatura mundial nos ajuda muito nisso, nessa época recém publicado na França um livro do Yves Lacoste, uma grande referência dessas leituras novas todas que passavam a ser feitas, muitas ideias, muitas formulações novas que a geografia ganha, esse formato que estou resumindo vêm do livro dele, *A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra,* vêm dos debates que ele abre na França e de uma certa maneira se torna uma referência no mundo inteiro, porque a geografia brasileira sempre foi francesa, por assim dizer, A Geografia isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra, apesar do título é um enorme livro, um livro fantástico de discussão teórica, metodológica e epistemológica. Ele, Yves Lacoste, então condena essa peculiaridade, essa peculiaridade da maneira da geografia disfarçar seu comprometimento senão é com a sociedade é com alguma coisa que não é, é contra.

No caso do IBGE, o Estado, estávamos saindo da Ditadura, na verdade estávamos no meio, só iriamos sair dela em 1985, estávamos na década de 1970 e era uma forma dos colegas do IBGE, no costume de proteção, no contexto de Ditadura tão feroz como nós tínhamos aqui no Brasil de considerar 'a ciência é neutra', então não vamos querer esse envolvimento e Lacoste mostra que não existe neutralidade, a geografia estava no IBGE a serviço do Estado então, no mínimo os colegas do IBGE deveriam abrir para debate a respeito de que estado ao qual o IBGE estava seguindo e colocá-lo a geografia a serviço. Mas é claro que os colegas do IBGE faziam isso devido a seriedade. É claro também que têm toda a preocupação com o contexto do tempo. Então, resumindo a geografia antes de 1970 e é isso que passa a existir após 1970.

Como ela carrega consigo um viés critico, ela foi batizada de Geografia Crítica. Muitos de nós preferíamos falar de uma atitude crítica ao invés de uma geografia crítica. A palavra em si não é um problema, um campo cientifico, mas isso é uma espécie de resistência da neutralidade, uma geografia crítica, porque por trás da expressão *Geografia Crítica* cria-se uma nova escola de geografia. É claro que com um componente crítico, mas o que se queria era uma militância critica, uma participação crítica da geografia e dos geógrafos. É por isso que junto a geografia critica existe uma pluralidade de expressões: Geografia Radical nos Estados Unidos, Ariovaldo preferia chamar de Geografia Libertária na década de 1970 entre nós, eu, Ruy Moreira, a chamava de Geografia Marginal, me referindo a uma geografia a qual

nós deveríamos caminhar, não que ela não existisse na história do pensamento geográfico, Reclus nos mostrava isso. Nós queríamos que ela saísse da continuidade que havia sido forçada a ficar, era o caso do Reclus e vir para a luz do sol. Mas trazendo para a luz do sol para que ela passasse a ter a sua presença forte no debate, junto com os outros temas, porque não era nosso propósito eliminar as correntes de geografia anteriores, quem quisesse continuar sendo positivista que o fizesse, o que queríamos era um debate. Então uma atitude crítica e não uma geografia crítica, na medida que você designava um campo pelo nome você já matava metade da possibilidade das confrontações, mas uma atitude crítica, então isso aí, qualquer pessoa poderia se colocar, se posicionar, seja um colega de geografia positivista para fazer um debate, do porquê, dá sustentação desse positivismo, qual é o problema?

Estava aberto ao debate, quem seguisse uma orientação weberiana, que o fizesse, quem seguisse uma orientação neoautonomista, que o fizesse, quem seguisse uma orientação anarquista, que o fizesse, quem seguisse uma orientação marxista, que o fizesse. O que nós queríamos, e era isto e para isto e por isso se voltava a AGB, era isso, que queríamos para a AGB, se voltar, que pelo menos nos fóruns da AGB, nas mesas e nos encontros nacionais e nas seções locais essas posições todas fossem colocadas na mesa e nós abríssemos o debate em busca de um avanço interessante, de uma geografia fortalecida, porque só fortalecida ela poderia fortalecer o movimento social de uma sociedade que estava dentro da Ditadura e precisava sair e superar este momento. Então buscarmos uma refundação da geografia, aprofundando um pouco mais da década de 1970, já sabendo o que era antes, sem abandonar o que era antes, mas querendo jogar mais para frente.

Refundar o que havia antes, mas refundar com o compromisso social: a Geografia Humana. Já praticamente liberada no período do quantitavismo, qual era o problema da Geografia Quantitativa? É que ela era uma geografia formalista, ela estava preocupada com desenhos de geometrias do espaço, não se preocupava com o conteúdo. Então, por exemplo, a ramificação de um meio de transporte ia pro papel e pro texto como uma descrição de linhas, as cidades eram pontos, as rodovias, as ferrovias, as hidrovias eram linhas. Então você tinha um mapa de linhas e pontos, e você tinha o planejamento voltado para fazer com que houvesse uma maior eficiência de custos dessas linhas e a distribuição desses pontos e dessas linhas nessa arrumação da cidade, desse sistema de população, do comércio e para que o comércio redundasse numa lucratividade mais elevada numa baixa de custos sempre crescente. Não é que nós negássemos a importância disto, mas não se discutia a natureza social deste conteúdo justamente.

A cidade e o que ela era no seu conteúdo social histórico, os meios de transporte; se tudo estava voltado para o comercio, o comércio trazia o que como resultado? Lucro, mas lucro pra quem? Lucro para ser distribuído igualmente para a sociedade inteira? Já que tudo vinha do trabalho social de toda a sociedade ou era lucro para meia dúzia e sobretudo como um país como o nosso onde é tudo monopolizado, carterizado. Então, para grandes grupos mercantis, grandes grupos financeiros, grandes grupos de banqueiros e assim sucessivamente, queríamos que esse debate acontecesse. Então, a Geografia Quantitativa estava se dissolvendo por conta disso, ela havia abandonado completamente o conteúdo e a crítica foi muito forte em cima dela porque havia mais de dez anos. Então quando você deixa de debater por mais de dez anos o conteúdo num campo cientifico e discute forma, forma, forma geométrica as pessoas acabam desaprendendo em debater o contexto social, desaprendendo a compreender, a produzir um conteúdo social.

Do ponto de vista teórico, do ponto de vista metodológico, abandona-se o Trabalho de Campo, a Geografia, que sempre tivera uma tradição do Trabalho de Campo, a respeitabilidade entre os pares das outras ciências por conta disso, o que os geógrafos diziam que vinham do empírico, do contato direto do empírico. Os colegas da sociologia não tinham a trajetória nessa escala, toda geografia era assim. Não era toda a Sociologia, não era toda a História, não era toda a Antropologia, embora a Antropologia sempre foi uma ciência de campo, sempre tivera uma tradição do Trabalho de Campo e tudo isso se desaprende, e vêm uma crítica forte ao quantitativismo, mas deseja-se que nessa mesa ao lado, de positivistas e neoautonomistas e marxistas e anarquistas, do ponto de vista do fundamento filosófico, socialista, dos social democratas, dos liberais e seus posicionamentos sociais houvesse também aqueles que querem defender a Ditadura.

Numa mesa redonda da AGB, defendendo a Geografia Quantitativa e o serviço de tudo isso em prol do Estado. O Lacoste já havia feito uma denúncia antes, da ligação da Geografia Quantitativa com a Guerra do Vietnã, então estávamos ávidos por este debate com os colegas que quisessem defender, mas a geografia quantitativa some rapidamente. Então nos quisemos refundar a geografia anterior incluindo nela essas peculiaridades todas, mas juntos nessa refundação, refundando pelo compromisso social da Geografia Humana pós formalismo quantitativo, queríamos a incorporação da Geografia Física, refundar a Geografia Humana, mantendo aquela geografia humana de relação homem-meio, aprofundando dentro da geografia humana a relação dela com a geografia física. Chamamos colegas da Geografia Física para um debate, houve muitas vezes exacerbações, ouve muitas críticas inadequadas.

Eu, por exemplo, fui muito infeliz em algumas críticas que fiz dessa ausência da Geografia Física no nosso debate, e isso criou um clima bastante complicado. Eu imagino que ainda hoje têm muitos colegas da Geografia Física que me veem, me vejam, como um inimigo da Geografia Física, por exemplo, coisa boba. Porque o que nós queríamos não era absolutamente nada disso, é claro que os colegas da Geografia Física buscando se envolver num debate aproveitaram essa deixa para fazer esse clima todo, mas hoje nós temos uma Geografia Física que cresce, por ver que a Natureza não está fora do mundo, não está fora da relação do homem com o mundo. Aliás a relação do homem com a Natureza é fundamental para a própria existência humana. A Natureza não é um assunto indiferente ao interesse humano, por conseguinte a Geografia Física não pode ser indiferente ao interesse humano sobre ela e dela, no tocante ao humano, por isso nós temos muitos colegas da Geografia Física hoje que são grandes mestres dentro da geografia física, trazendo um debate profundo e para além do viés ambiental, porque daqui há pouco vêm a questão ambiental e isso acaba obrigando os colegas da Geografia Física a, de certo modo, introduzirem a questão social na leitura do seu debate.

É o caso, por exemplo, que citei um pouco para trás da nossa colega Dirce Surtegaray, que é uma colega da Geografia Física, que você ouvindo você fica fascinado pela capacidade que a Dirce tem, de falando sobre a desertificação do Pampa, por exemplo, de mostrar o social presente, mas não apenas mostrando o social do ponto de vista formal, mas presente do ponto de vista do conteúdo, do ponto de vista das origens, das determinações. É o caso também do Luís Carlos Vitte, do João em Presidente Prudente... não sei se os colegas estão me ouvindo, mas fiquei citando aqui há um bom tempo um número de colegas da Geografia Física, eu citei três da Geomorfologia, mas poderia citar colegas da Geografia Física, o caso do Carlos e do João e do Chico, o Charlei, colegas de Chico na Federal do Paraná, o Charlei da Federal da Grande Dourados, João de Presidente Prudente.

João era geomorfólogo, parece que agora ele está em Presidente Prudente, viera de Uberlândia, agora está na Estadual da UNESP de Presidente Prudente, mas já havia uma alternativa para isso que nós queríamos na época abrir o debate. Nós não fomos muito competentes na época, vou reconhecer, na chamada dos colegas da Geografia Física para este debate de incorporação da GF para refundação da geografia. Para além da refundação da GH, com o intuito de resolver aquele problema de antes, já que estávamos recuperando o anterior e o anterior era, como eu disse, uma Geografia Integrada, mas uma GF fragmentada, mas o que nós queríamos era debater essa fragmentação da GF e encontrar uma forma de superar essa

fragmentação da GF e já havia uma alternativa entre os geógrafos físicos neste sentido que era exatamente a visão geomorfológica do Jean Tricart, que havia vindo ao Brasil na década de 1970 e que fez uma palestra no IBGE, que foi gravada, transcrita e transformada num livro, com a revisão do Tricart *Ecodinâmica* palestra no qual ele dizia que a Ecologia estava carecendo de um aprendizado com os colegas da GF que tinha um viés muito biológico, mas os colegas da GF tinham muito a aprender com a Ecologia, porque seria por onde poderia-se ver as conexões com a Geomorfologia, a Climatologia, com a Geologia e assim sucessivamente com a Geografia Agrária, com a Geografia Urbana, de modo que, um geógrafo formado em Geomorfologia e que tivesse realizando uma pesquisa de um acidente qualquer, uma catástrofe ambiental, como por exemplo no Rio de Janeiro, pegando como exemplo nos períodos chuvosos, estamos indo para este período chuvoso, de Carnaval, onde sempre existe os desmoronamentos de encostas.

Então sempre os geomorfólogos intervêm e que esse geomorfólogo então tivesse em conta e bem na medida de que ele não estava lidando com a geomorfologia do ambiente urbano e era possível que qualquer explicação geomorfológica sobre o que estava acontecendo não fosse algo combinado com a especulação imobiliária, algo combinado com a maneira da topografia, a cidade distribuía a sua organização espacial, de trocas mercantis entre os vários pedaços e assim sucessivamente.

O comércio do Rio de Janeiro é quebrado em vários pedaços territoriais, justamente por causa disso, e não há uma unidade, porque o relevo dificulta o sistema de circulação, para quem conhece o Rio de Janeiro é um sítio onde se têm pequenos pedaços planos, separados por três maciços arqueozoicos e proterozoicos, então fortemente rebaixados, abalados, mas resistentes. Diante de um clima tropical de intemperismo químico muito forte e mata devastada, a ocupação urbana subindo as encostas, então as chuvas transformam o problema geomorfológico em problema social, porque o problema social transformou a geomorfologia numa ciência social e o problema geomorfológico num problema social.

Queríamos esse tipo de debate e o Jean Tricart dizia que já podíamos ir para muito além disso, porque ele via a geomorfologia, a hidrologia, a climatologia coparticipando do circuito metabólico do movimento de transformação sucessiva do abiótico no biótico, do biótico no abiótico através de uma combinação da cadeia da fotossíntese e da cadeia atrófica em que, por conta da fotossíntese o abiótico da planta é transformado em proteínas, gorduras e etc., e depois os animais vão lá e a utilizam como sua nutrição, e herbívoros e a partir destes, os carnívoros e os onívoros, que somos nós, então existe um circuito que, o que era rocha num

dado momento se torna nos componentes minerais do organismo do homem, dos animais, do gato, do cachorro, do leão, do macaco, do rinoceronte, da girafa. Então, não havia como querer entender essa vida dissociada da rocha, mas não havia sentido em estudar a rocha apenas como coisa que não houvesse o mínimo de participação desse movimento metabólico porque é o que dá razão para existir nossa ciência: a Pedologia e uma outra que é a Edafologia.

A Edafologia já é esse combinado, realizado pela fotossíntese, onde a planta interage com o solo que antes interagiu com o subsolo numa interação de Biogeografia-Geomorfologia, a água da chuva fica retida no solo, estou falando da Hidrologia, mas também dos ciclos das águas que levam a formação das grandes bacias hidrográficas, então também falo dos rios e da Geologia. Pois bem, Jean Tricart, dizendo que todos esses pedaços são em si pedaços do ponto de vista dos seus aconteceres, são as leis da pedologia que regem o solo e não as leis da biogeografia, e são as leis da biogeografia que regem o fator biogeográfico e não a pedologia, mas dentro do agir legal da lei da biogeografia está a incorporação da lei do solo através do que a planta absorveu do solo para reproduzir suas células, seus tecidos e para produzir todos os alimentos para os animais.

Era isso o que Jean Tricart dizia lá naquela palestra da década de 1970, que virou livro, livro este que o IBGE publicou, todos nós tínhamos conhecimento dele. Já no meu tempo tinha conhecimento dele como professor de escola, recém saído da universidade em meados de 1970, essa palestra iria virar livro entre dois a três anos depois e meu conhecimento do Jean Tricart, e de meus outros colegas já faziam parte, junto dos colegas da geografia física, com o intuito de incorporar essa geografia a esse momento de refundação da geografia, mas nós queríamos algo muito além, além desse viés metabólico de troca metabólica do Jean Tricart, porque na troca metabólica não havia a participação apenas de fenômenos naturais, plantas rochas, solos, de águas, de animais, cavalos, rinocerontes, de girafas, de cavalos, de cachorros e de animais domésticos e silvestres e de que nós, seres humanos, fizéssemos parte, já que nós, porque fazíamos parte disso também através do trabalho. Porque o próprio homem faz parte da cadeia trófica e ele, busca participar dela conscientemente, porém olhando a Natureza como possibilidade, desde a partir do movimento da fotossíntese para que ele pudesse reorientar a passagem da fotossíntese para a cadeia trófica e ai então a relação homem-natureza aparecendo; e era por aí, então, que atuava a geografia humana anterior, era por aí que nós imaginávamos uma leitura crítica que a GH fosse refundada agora, e sem a presença da geografia física seria impossível pensar nessa

refundação e aí o convite aos colegas da geografia física: participem porque sem isso nem mesmo nós conseguimos avançar numa proposta de refundação da GH, vocês não avançam e nós não avançamos e fica aí tudo meio parado.

Nós já tínhamos uma leitura de Ecologia Espacial, a Ecologia Política lida com termos da Natureza e precisávamos começar a fazer uma leitura política da natureza no espaço, uma Ecologia Política do espaço casada com uma Ecologia Política do Espaço, porque o grande debate, nesse momento, é da geografia sendo uma ciência voltada da relação da sociedade com o espaço. Espaço e sociedade, aquela formulação de Henri Lefebvre e que Milton Santos havia trago lá do campo da Filosofia, onde havia deixado Lefebvre era o campo da geografia, por isso Milton Santos foi tão importante nesse momento de reformulação do pensamento geográfico, porque ele teve essa capacidade de pegar algo que estava lá, no campo da Filosofia, onde um filosofo tinha criado e trazer para a geografia e dar um caráter e formato geográfico, a um discurso que o Lefebvre estava levando para a Filosofia com a Sociologia. Mas o Milton Santos vai buscar lá, sobretudo na Filosofia de Lefebvre, geografiza e então abre-se um debate.

Lefebvre era marxista, então a Economia Política do Espaço. A Economia Política é um discurso da teoria econômica marxista e muitos da Ecologia Política já vinham através de um viés marxista e da Economia Política, então nós queríamos fazer essas combinações todas para que pudéssemos avançar no sentido de todos os seguimentos da geografia terem aquele envolvimento social que a gente estava desejando e que, como acabei de dizer, a Geografia Humana avança rapidamente, já a Geografia Física leva mais tempo. Nos dias de hoje, de modo geral, é enorme o número de colegas não apenas da Geografia Humana, não citei porque não era necessário, mas da Geografia Física eu citei por conta desse fantasma do passado que está um pouco em cima do nosso presente nos dias de hoje. Há uma reciprocidade em relação da sociedade com o espaço, a Natureza está aí dentro porque a Economia Política do Espaço no fundo vai organizar economicamente a relação homem-natureza, a qual estou chamando de Ecologia Política do Espaço e aí achávamos que podíamos avançar, mas não foi tão fácil assim porque acabamos, muitos de nós marxistas, estou me colocando dentro desta trajetória, indo mais a um debate do marxismo do que da Geografia. A Geografía foi a última area acadêmica e cientifica a descobrir o marxismo, só a descobre na década de 1970, com a ajuda de Lacoste, Harvey, Milton Santos e por ai, e nós que éramos marxistas começamos a ler esses caras todos e não tínhamos em nossa cabeça essa equação de combinar Geografia + Marxismo, estávamos começando a aprender a fazer isso,

todos nós; O Milton Santos, o David Harvey, o Yves Lacoste, todos nós estávamos, no Brasil e no mundo inteiro, querendo fazer esse casamento e já faziam parte dessa trajetória, no passado a Geografia Humana e Geografia Física anterior.

Na Geografia Física o Jean Tricart, como acabei de dizer, marxista o Jean Tricart e Pierre George, este último geógrafo humano, urbano e marxista ou com a forte cultura do materialismo histórico e materialismo dialético, mas não era o salto que estávamos dando agora que eles haviam dado antes, porque Jean Tricart havia integralizado todas as áreas, todos os setores da Geografia Física e carreado, a partir da Biogeografia, o sentido social, mas ele não havia conseguido entender isso, porque faltou a ela a percepção que nós é que passamos a ter neste momento, qual era a entrada do social marxista nessa visão integrada que ele havia criado de Geografia Física, integralizando os vários pedaços nessa visão de uma Ecologia Política do Espaço, que era exatamente o Trabalho. Ele não trabalhava com o tema do Trabalho e nós sim. Embora o George fosse marxista, ele não trabalhava com o Trabalho, a categoria chave da Economia Política Marxista é o trabalho, por conseguinte a Economia Política do Espaço é o trabalho. Levamos tempo para percebermos isso e levamos tempo para realizar este casamento da Geografia com o marxismo e que foi um grande problema.

Por mais de uma década estávamos avançando dentro da década 1980 e já entrando na década de 1990, e não havíamos encontrado esse ponto da equação da relação homem-meio como uma troca metabólica. E de perceber que já na obra *O Capital,* de Karl Marx, já falava disso e dava um nome a isso: chamava exatamente de *trabalho.* A troca metabólica entre homem e natureza, a partir daí nós fizemos a introdução, mas a essa altura já tínhamos um sério problema a resolver, tínhamos conseguido encontrar uma equação, mas agora tínhamos que nos desfazer de um problema que era qual? Bom, tínhamos feito muito mais discurso de marxismo do que de Geografia, isso criou um vício que, ainda nos dias de hoje, nos impregna. Ainda hoje, nos eventos de Geografia, no momento em que olhamos o texto vemos que é mais um discurso de marxismo do que de Geografia. Não conseguimos ainda integralizar o marxismo com a Geografia e a Geografia com o marxismo. Essa é uma dificuldade geral nossa, ao mesmo tempo que vai surgindo a Geografia Cultural, que se fundamenta na Fenomenologia russerliana, e ainda hoje os colegas da Geografia Cultural não conseguiram integralizar Geografia com Fenomenologia, o fazem parcialmente tanto como nós. Isso foi um grande problema, junta-se essas virtudes todas, para não falar apenas de virtudes, da década de 1970 e veio esse problema. Além disso, veio outro problema, este é mais difícil de nos desfazermos, é que ainda hoje fazemos muito mais Filosofia do que

Geografia, de qualquer maneira, a partir de tudo isso, a Geografia experimentou uma mudança fortíssima, a Geografia hoje é uma forma de discurso de sociedade muito forte, e não só ela consegue fazer através do viés do Marxismo, pelo viés do Anarquismo, pelo viés da Fenomenologia, continua a fazer pelo viés do Positivismo, do Neoautonomismo, são várias correntes e isso criou uma diversidade muito forte na Geografia.

Aí nós entramos nos dias de hoje, e a data de hoje trouxe para a Geografia a espécie de um momento novo, um novo repeteco da década de 1970, mas com uma peculiaridade própria do período de hoje. Vocês devem estar se perguntando por que marxismo, por que anarquismo? Bom, a década de 1970 era uma década de confrontação política, estávamos na Ditadura lutando contra a Ditadura, daqui há pouco saímos do baú de nossas lutas clandestinas contra o sistema. Já na década de 1990, próximo a entrada do século em que vivemos já não estávamos mais neste momento, mas o mundo havia entrado em outro momento. O que eu quis dizer em relação a isso, para entrar na parte final da minha exposição, é que a Geografia do passado era o que era não era por acaso, era por conta do contexto do tempo passado. Toda ciência espelha-se no seu tempo, a Geografia da década de 1970, 1980, 1990, tornou-se essa e, chegou nos dias de hoje, ainda o é, em certa medida, nos dias de hoje, porque a década de 1970, 1980, 1990 era um contexto novo na realidade da sociedade brasileira e contexto novo significa necessidade de criar uma forma nova para a ciência, o mundo muda a Geografia precisa acompanhar essa mudança. O que está acontecendo hoje é que novamente o mundo está mudando, mudou de novo e a Geografia terá que mudar de novo. Estou entrando na parte final dos colegas que são as *Geografias Necessárias.*

É necessário hoje abrirmos um debate sobre a atualidade da Geografia, tudo o que nós criamos na década de 1970, 1980, 1990, carregou a nossa dificuldade, do que eu acabei de falar, e outras que devido ao tempo eu não citei, essa geografia segue existindo hoje e é ela que segue explicando porque existe um encontro de geografia Latino-Americana e mais da metade dos geógrafos participam porque nós somos recebidos no mundo inteiro, porque a América Latina toda vem fazer Mestrado e Doutorado no Brasil, vem aqui buscar a Geografia chamada Crítica, vem aqui buscar essa geografia que fala do movimento indígena, vem aqui buscar essa geografia que fala do movimento étnico, vem aqui buscar essa geografia que fala do gênero. Não apenas fala, mas verbaliza, teoriza, teórica e metodologicamente, formula. Não apenas vocaciona, ela faz formulações, interpretações, análises do conteúdo com consistência teórica e metodológica e esses colegas vem aqui buscar.

Mas hoje o mundo é outro, mas qual a diferença entre o mundo de hoje e o da década de 1970? É que hoje mais da metade da humanidade vivem em cidades e metade dessa metade em grandes concentrações metropolitanas e isso muda o nosso modo espacial de viver, o nosso *ser* e *estar* no mundo, lembrando que estar é espaço. Quando uma mulher sofre de um dado preconceito, uma injustiça, e isso ocorre a todo dia, toda hora a todo minuto e essa mulher reage, porque têm que reagir, outras ouvem, no passado seria difícil. No passado, bem para trás, antes da década de 1970, lá pelos anos 1920, 1930, 1940, no mundo e no Brasil. No Brasil então, porque no Brasil, era dominantemente rural, a espacialidade do mundo rural era mais dispersa, mais afastada, as comunicações mais lentas. Já no mundo fortemente urbanizado, metropolizado, já que mais da metade vivem em cidades e metade dessa metade em grandes concentrações metropolitanas, quando uma pessoa fala alguma coisa, ao lado existe muita gente ouvindo. Quando uma mulher fala, há várias mulheres, então rapidamente ela se dá conta de que o que ela reclamou é o que ela está tendo de problema também e o problema é comum a os problemas, isso as mobiliza de imediato, isso as tornam sujeitos da história num átimo. Se é um negro surge a consciência do negro em escala de uma enorme quantidade de pessoas, surge um movimento do negro, surge um movimento da mulher, surge um movimento do homossexual, isso pluraliza o leque dos sujeitos.

Até a década de 1970, quem estava em condição de se movimentar na luta política era os operários das fábricas, isso porque eram eles que estavam ali aglomerados; um operário falava o outro ouvia e estavam juntos, era fácil realizar uma grave porque a própria concentração territorial propiciava. Já a mulher não tinha essa possibilidade até então, porque ela não tinha essa concentração territorial, passa a ter agora, idem o negro, idem o homossexual. Então aquela Geografia, que era uma geografia de concentração territorial do operário, se torna algo para todos os segmentos sociais da sociedade moderna e por isso, antes, o sujeito era praticamente só operário, quando muito ele chamava o camponês, quando muito, como parceiro; e aí o camponês virava um parceiro, não um sujeito. Hoje a mulher é um sujeito, o negro é sujeito, o homossexual é sujeito, o jovem é sujeito, o velho é sujeito, o índio é sujeito, o camponês é sujeito, a cada dia surge um novo sujeito.

Atualmente sujeito é o quê? Um grupo de pessoas que se percebem como tal, a partir de um ponto de vista, de uma identidade, de problemas comuns e percebem que podem se comunicar com muita rapidez. A rede social possibilita facilmente isso e trocam ideias de militância e rapidamente surgem movimentos de militância. Rapidamente centenas de mulheres vão as ruas realizar suas passeatas, centenas de negros, nos EUA, protestando contra

o assassinato de um negro por um policial. E rapidamente também judeus, mulheres, todos os grupos perseguidos nos EUA se sentem na situação do negro, então militam juntos, são vários sujeitos que acabam se juntando ali. Então há uma transformação no campo cientifico também dos temas de pesquisa, porque, até então, o tema mulher não era um assunto de pesquisa na Geografia, agora as próprias mulheres geografas passam a analisar a situação dela e delas, enquanto sujeito da história.

A mulher enquanto sujeito de uma pauta de exigências sociais, enquanto ao Estado, ao patronato, a sociedade, aos homens, as outras raças, chamando a todo mundo para uma Democracia Étnica, para uma Democracia de Gênero e só confrontando essa sociedade com problemas estruturais – o racismo é estrutural, o sexismo é estrutural, a misoginia é estrutural – é que se vai resolver o problema da mulher, do negro e dos oprimidos. É aí que surge uma consciência social distinta, que quer dizer que, há um problema da mulher, que é da mulher, há um problema do negro, que é do negro, há um problema do homossexual, que é do homossexual e independentemente se é rico, se é pobre, se é classe média; mas de um modo distinto se é pobre, classe média ou rico.

A situação, isso que eu quero dizer, de uma mulher é a mesma enquanto uma sociedade machista como a nossa, seja essa mulher pobre, de classe média ou rica, seja essa mulher branca ou negra, seja essa mulher operaria ou camponesa ou índia, porque o problema é a sua condição de mulher, mas que é diferente se ela é operaria, que é diferente se ela é classe média, diferente se ela é camponesa, diferente se ela é branca ou negra, diferente se ela rica. Então temos uma pulverização do campo geográfico, dá para perceber que o projeto da década de 1970 deu certo, mas ele não conseguiu evitar um problema: que agora é a fragmentação da Geografia Humana. É paradoxal que justamente quando buscamos refundar, a partir da década de 1970, até chegar os dias de hoje a Geografia Humana, para que ela se mantivesse integralizada, ela ao mesmo tempo ela se integraliza para certos setores e certos campos, mas ela se fragmenta para outros campos e o que tem colaborado para este fator tem sido a multiplicação dos nossos campos de Pós-Graduação. É um assunto que merece uma Live, não é um assunto que debaterei hoje, porque já abusei demasiadamente do tempo, mas como teremos um tempo para o debate fico à disposição de vocês. É um conjunto de considerações que quis fazer a vocês culminando com este finalzinho do título que vocês propõem *Repensando a Geografia: a geografia que fizemos, que fazemos e as Geografias Necessárias* a uma série de avanços, á uma série de problemas, mas tempos uma Geografia que era necessária, mas hoje vivemos a necessidade de outras Geografias, havia necessidade

de haver uma Geografia de Gênero, como é necessário ter, era necessário haver uma Geografia Étnica, como é necessário ter e assim o homossexual, assim como o indígena. Assim também é necessário haver uma Geografia Agrária, uma Geografia Urbana, porque é isso que vai permitir que a Geografia avance, mas avance e consiga fazer aquele avanço que almejamos na década de 1970, mas é preciso que saibamos distinguir duas coisas; i) Geografia e Fragmentação: uma coisa é fragmentação, outra coisa é a especialização; Geografia de Gênero, Geografia Étnica, Geografia Agrária, Geografia Urbana são especializações, se tornam um problema quando se tornam fragmentação, porque aí a Geografia de Gênero fica olhando para seu umbigo, a Geografia Étnica fica olhando para seu umbigo e as ruas mostram que não há umbigo. As ruas dos Estados Unidos, depois do assassinato do George Floyd, demonstraram isso; na rua brancos, negros, mulheres, homens, mulheres brancas, mulheres negras, todos na rua. A especialização amplia a nossa capacidade de questionamento da sociedade. A fragmentação neutraliza o poder deste questionamento. As Geografias Necessárias surgiram, outras necessárias vão surgindo, mas assim como precisamos corrigir na década de 1970, 1980, 1990, aquilo de que "só fazemos marxismo, mas não Geografia" e com dificuldade, ainda hoje, estamos tentando resolver isso. Fazer mais Filosofia do que Geografia, é preciso, justamente que agora, o que antes era uma fragmentação gerou uma pulverização comece a se tornar tema da nossa seríssima preocupação porque surgiram geografias necessárias, mas através da fragmentação e não da especialização, com isso é a consciência que se está pulverizando, principalmente a consciência política e ideológica e com consciência pulverizada não há consciência; com ideologia pulverizada não há ideologia; com consciência ideológica pulverizada não há como a ciência se instrumentar a ação política e ideológica contundente.

Galera, me desculpem, eu tinha acertado com o Uliane e o Bruno de realizar uma exposição de trinta a quarenta minutos e levei já uns cinquenta minutos, mas espero que eu tenha trago elementos suficientes para o nosso debate agora. Muito obrigado.

Notas:

[1] Transcritor e Mestrando no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO-UFU).

[2] Revisor e Professor Dr. da Universidade Federal de Catalão (IGEO – UFCAT).