

Tópicos Especiais em Geografia:

Os diversos Diálogos

Ivanio Folmer
[Organizador]



TERRIED

Tópicos Especiais em Geografia:

Os diversos Diálogos

Ivanio Folmer
[Organizador]



TERRIED

*1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras
Direitos de Edição Reservados à Editora Terried*

O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski

Anísio Batista Pereira

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Alexandre Carvalho de Andrade

Cristiano Cunha Costa

Celso Gabatz

Denise Santos Da Cruz

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Fredi dos Santos Bento

Fabiano Custódio de Oliveira

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Leandro Antônio dos Santos

Lourenço Resende da Costa

Marcos Pereira dos Santos

Diagramação:

Gabriel Eldereti Machado

Revisão:

dos/as autores/as.

Capa:

Gabriel Eldereti Machado

imagem capa:

www.canva.com

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Tópicos Especiais em Geografia: Os diversos Diálogos [livro eletrônico] / organização Ivanio Folmer. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2022.

PDF

ISBN 978-65-995948-9-2

1. Geografia. 2. Ensino. 3. Educação

I. FOLMER, Ivanio.

CDD-370

CDU-21-37/49

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia 370.



10.48209/978-65-995948-9-2



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

A geografia é uma importante ciência que reflete a ação dos sujeitos sociais e a natureza, para além disso, preocupa-se com as dinâmicas socioespaciais, socioterritoriais e educativa. O olhar geográfico permite a interpretação de fatos (atuais e históricos), ao passo em que dialoga com outras ciências, congregando espaços-tempos de reflexões e críticas, essenciais em tempos turbulentos em questões envolvendo a geopolítica mundial, questões de saúde, questões educacionais, de gênero e raciais.

O estudo da Geografia torna-se essencial para o entendimento de como mundo global se organiza, e principalmente, como os (multi)territórios são a expressão (i)material dos sujeitos que o ocupam.

Entender as geografias é importante para a compreensão das sociedades e naturezas, por isso, essa obra se torna importante não somente para geógrafas e geógrafos, é um trunfo de todos e todas que se preocupam com o mundo e suas interconexões.

Boa leitura.

Ivanio Folmer

Outono, 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CARTOGRAFIA ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS....7

Alexandrino da Costa Oliveira

doi: 10.48209/978-65-995948-9-1

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA UMA VOLTA NA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS: UM PARALELO ENTRE ARTIGUE E AUSUBEL.....20

Thamires Guimarães Pavão Campos

doi: 10.48209/978-65-995948-9-3

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES INTERNACIONAIS E A PAISAGEM: UM DEBATE GEOGRÁFICO.....30

Caio Cursini

doi: 10.48209/978-65-995948-9-4

CAPÍTULO 4

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO MARCOS – CATANDUVAS/ PR: AÇÕES COTIDIANAS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP (2015).....42

Edimar Rodrigo Rossetto

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

doi: 10.48209/978-65-995948-9-5

CAPÍTULO 5

RETOMANDO O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA ESCOLA: DIÁLOGOS (RE)CONSTRUTIVOS ENTRE PASSADO E UM MUNDO GLOBALIZADO E AS OFERTAS ILÍCITAS NOS CORREDORES ESCOLARES.....54

Thamires Guimarães Pavão Campos

doi: 10.48209/978-65-995948-9-6

SOBRE O ORGANIZADOR.....60

doi: 10.48209/978-65-995948-9-1

CAPÍTULO 1

CARTOGRAFIA ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

Alexandrino da Costa Oliveira¹

¹ Graduado em Geografia pela UFC. Graduação em Pedagogia pela UECE. Especialista em Pesquisa Científica pela UECE. Especialista em Gestão de Trânsito e Transportes Urbanos pela UFC. Mestre em Geografia pela UFRN. Professor Efetivo de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú – Ceará.

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo trabalhar alguns elementos da alfabetização cartográfica, nesse limiar traremos uma discussão teórica sobre alfabetização e letramento, alfabetização pela representação e a produção de materiais didáticos, trazendo ainda um debate da importância que tem os multiletramentos e de como o pensamento espacial se forma a partir do trabalho realizado com a disciplina de Geografia. O aluno deve ser alfabetizado para conseguir ler mapas, assim como acontece com a escrita e a matemática. A criança que nunca fez suas próprias representações cartográficas possui muita dificuldade em entender um mapa. “alfabetização cartográfica” estar inserida como um objetivo a ser desenvolvido nos anos iniciais pelas diretrizes e pareceres do Ministério da Educação, esse tema ainda é tratado de forma superficial e fragmentado em uma proposta de ensino de Geografia, mas que deve ser mediado pelo professor.

Palavras-chave: **Cartografia escolar. Alfabetização. Letramentos. Material didático.**

ABSTRACT: The present research had as objective to work some elements of the cartographic literacy, in this threshold we will bring a theoretical discussion about literacy and literacy, literacy by the representation and the production of didactic materials, bringing still a debate of the importance that has the multiletramentos and of as the spatial thought is formed from the work done with the discipline of Geography. The student must be literate to be able to read maps, as well as writing and mathematics. The child who has never made his or her own cartographic representations has a hard time understanding a map. “Cartographic literacy” is inserted as an objective to be developed in the initial years by the guidelines and opinions of the Ministry of Education, this subject is still treated superficially and fragmented in a proposal of teaching of Geography, but that must be mediated by the teacher.

Key words: School cartography. Literacy. Letters. Courseware.

INTRODUÇÃO

A cartografia escolar como área da cartografia é componente de extrema importância para os professores que trabalham com a disciplina de Geografia nas series iniciais do ensino fundamental seja no currículo brasileiro quer seja nos currículos de muitos países do mundo. Compreender os símbolos, convenções, cores e legendas de um mapa se faz comum a todos que fazem uso dessa linguagem de comunicação.

Para que os alunos consigam ler e interpretar essas informações contidas no mapa, se faz necessário que desde cedo, na educação infantil e passando pelas séries iniciais se comece a trabalhar a alfabetização cartográfica, desde as primeiras formas de representação que a criança executa, seja rabisco, garatujas e importante que se comece a introduzir o alfabeto cartográfico (ponto, linha e área)..

Preparar alunos mapeadores e primordial dentro do ensino da cartografia escolar, aos professores se faz necessário além dos conhecimentos dos documentos que norteiam o ensino da cartografia escolar, metodologias e estratégias que deem conta do processo de alfabetização cartográfica.

Sabendo que são muitos os autores que discutem a alfabetização cartográfica se faz necessário ampliar a discussão dentro de um cenário em que a referida temática deixa lacunas e silêncios no enfrentamento das dificuldades de professores e alunos das séries iniciais no tocante a livros e/ou materiais didáticos no que concerne a esse processo de alfabetização.

Sabemos dos problemas que acontecem a tempos e que já foram postos e denunciados em diversos trabalhos, artigos e livros do pouco uso e até a não utilização por parte dos professores das séries iniciais do uso da linguagem cartográfico no espaço escolar.

Deficiência essa que passa pela formação inicial de professores, no que tange a poucas ou quase nenhuma disciplina nos cursos de graduação que estejam preocupadas na instrumentalização dos professores quanto ao uso dos recursos cartográficos que favoreçam o processo de alfabetização cartográfica.

O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para falar de cartografia escolar tendo a linguagem cartográfica como elemento norteador e importante que possamos compreender o processo de alfabetização cartográfica.

E necessário começar a discussão refletindo sobre o significado de cada um dos vocábulos que são eles: a alfabetização e o letramento, iniciamos com a alfabetização.

Alfabetizar vem do erudito alfabeto, ou seja, das duas primeiras letras do alfabeto grego: alfa e beta. Foi disseminado enquanto conhecimento das letras. Está relacionado à consciência fonológica-fonética, à identificação das relações fonema-grafema, à aquisição de habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, que se manifesta nos processos de tradução para gráfica, ou seja, a alfabetização.

Fazer uso das tecnologias como interface para o processo de alfabetização faz com que o professor possa se apropriar de uma ferramenta que favoreça a efetivação desse processo, que segundo Silva (2007, p. 75)

Hoje é possível aprender e ensinar com a tecnologia da informação e comunicação. O que, a nosso ver, não equivale a uma alfabetização tecnológica, como já nos referimos anteriormente, nem tampouco aprender e apreender a tecnologia em si mesma, mas aprender e ensinar com a tecnologia da informação e comunicação como um elemento ou um meio que visa facilitar o processo de conhecimento e aprendizagem

Nesse contexto é importante situar a mediação que deve ser feita pelo professor, a alfabetização é um processo de aprendizagem complexa que vai para além da aquisição do sistema alfabético de escrita e pressupõe a inserção do sujeito ao universo letrado, onde ‘alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não indissociáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado’. (SOARES, 2002, p.47).

E para que ocorra o ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais é importante que o professor, o mediador nesse processo faça uso dos mais variados gêneros textuais, atividades e uso da tecnologia ‘portanto, as novas tecnologias, como um produto social, vêm na atualidade interagindo com todas as dimensões socioespaciais. A interface tecnológica atual é uma realidade e, por conseguinte, constitui-se num mediador cognitivo’ Silva (2007). Favorecendo que a alfabetização e o letramento.

No livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski (1991) as autoras defendem que as crianças são facilmente alfabetizáveis, mas é necessário que percebam que as múltiplas linguagens que são objetos necessários a serem conhecidos

como a alfabetização linguística, matemática, científica, pela representação e nesse viés dos multiletramentos inserimos a alfabetização geográfica como uma das peças desse mosaico da alfabetização, pela presença do ensino de Geografia na escola desde as séries iniciais, como corrobora Straforini (2018, p. 177).

Acreditamos que a defesa da presença da Geografia na escola enquanto a disciplina capaz de possibilitar “leituras reflexivas e críticas do mundo”, ou ainda, capaz de formar o “cidadão crítico-transformador” deriva do próprio movimento de constituição da Geografia enquanto conhecimento científico que busca, em última instância, desvelar as condições ou as “construções lógicas do presente”

Promover esses mais variados processos de alfabetização, em destaque a alfabetização espacial, até chegarmos ao letramento que está diretamente ligado a noção de um processo cultural que reestrutura a consciência, a mente e o comportamento, altera a condição do indivíduo, pois o mesmo encontra-se inserido em numerosas práticas sociais de leitura e escrita.

O indivíduo ao se apropriar dessas competências moderar mobiliza-se para o desenvolvimento do pensamento espacial, que já inicia com a alfabetização espacial, pensamento esse que segundo Straforini (2018, p 181)

um conjunto de habilidades cognitivas que incluem formas específicas, habilidades de compreensão do conhecimento espacial e de operações mentais que podem ser utilizadas para analisar, compreender, transformar e produzir novas formas de conhecimento espacial. Trata-se de um tipo de pensamento que é baseado na interrelação de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio

Podemos então conceber que existe uma diferença entre alfabetizar e letrar não se trata apenas de uma diferenciação de terminologias. Mas sim de uma posição ideológica, o letramento é compreendido como uma construção histórica do indivíduo e sua leitura de mundo, e tem na sua gênese a alfabetização.

E são essas análises que serão importantes para pensar o ensino de geografia dentro de um viés que promova a alfabetização e o letramento geográfico que irão confluir em um pensamento espacial.

ALFABETIZAÇÃO PELA REPRESENTAÇÃO

A representação através dos símbolos, das produções espontâneas deve ser encarada como uma resposta à relação da ausência da matéria, a Geografia cultural tem como um dos pontos que o conhecimento do mundo sempre se faz através das representações, Claval (2011, p. 16) suscita

Os homens tem um conhecimento direto, imediato, das realidades terrestres, dos lugares e da organização do espaço. O seu conhecimento e sempre baseado sobre a percepção que eles têm da superfície da terra e sobre as representações que eles compartilham dela.

O discorrer Claval (2011, p. 16) traz elementos importantes para inserirmos a alfabetização pela representação, de como e importante compreender o caminho das representações do mundo que a criança faz do real para o nível de alfabetização ortográfico.

A autora Emilia Ferrero (1991) dentro da sua teoria da Psicogênese da língua escrita explicita que no nível 1, hipótese pré-silábica indiferenciada, a criança pensa que a escrita representa algum dos atributos do objeto que se fala, assim como o ‘tamanho’. Neste sentido, poderá dizer que a palavra ‘formiga’ é menor que ‘vaca’ por questões conceituais.

Também nesta fase não estabelece necessariamente um vínculo entre a fala e a escrita, demonstra a intencionalidade de escrever com traçados lineares, formas diferentes. Geralmente utiliza as letras do nome ou números para demarcar uma palavra e só sabe ler o que ela quis ou teve intenção de escrever.

Almeida (2014) Ao iniciar o domínio do todo espacial e usa pontos de referência elementares para localização e orientação. A passagem para o domínio de referências geográficas e a elaboração de mapas iniciais deve ser gradativa e pode realizar-se por meio de atividades que o levem a vivenciar técnicas de representação espacial.

Que perpassa pela atividade docente a partir da sua mediação com importante etapa do processo de escolarização no ensino de Geografia, Straforini (2018, p.186) nos situa.

Se para cada conteúdo de ensino (os conteúdos empíricos da Geografia), o professor precisa inter-relacionar os conteúdos estruturantes (escala, espaço e tempo), os procedimentos metodológicos (onde, como e por quê?) e os processos físicos e humanos em interação, para que a espacialidade do fenômeno seja compreendida em sua totalidade, abre-se um grande desafio metodológico: o grau de complexidade da abordagem junto aos escolares e a própria escala do fenômeno ou evento geográfico a ser estudado, pois os mesmos conteúdos escolares são trabalhados em diferentes anos do processo de escolarização.

Ao ser trabalhado pelo professor o processo de alfabetização pela representação e importante ser trabalhar as mais variadas formas de representação. Seemann (2011, p. 44) ‘criem o costume de desenhar. Façam croquis de casas ou ruas e esboços de mapas e discutam os seus resultados com os seus colegas e alunos. Mapas são uma forma poderosa de se comunicar graficamente. Lápis na mão!’.

Ao trabalhar com a alfabetização pela representação e importante que o aluno consiga diferenciar os ‘demais textos alfabéticos pela dominância da figura, ou seja de uma forma espacial. Linhas, formas, superfícies, distâncias, extensões, volumes e suas várias dimensões (comprimento, largura, altura) representam os espaços vividos e as práticas sociais’. Uma cartografia que venha a romper com uma cartografia cartesiana que permita a aluno deixar sua criatividade fluir, Seemann (2011, p. 39) cita.

A cartografia na sala de aula se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente, os quais não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos. A cartografia não deve ser vista como apenas uma “ferramenta técnica”, mas também como parte das nossas próprias práticas sociais.

Práticas sociais essas que permitam outras formas de representações, de alfabetizar fazendo uso do croqui que é um desenho rápido os croquis de síntese conforme analisa Pontuschka apud Brunet (1962) apontta para as qualidades necessárias de um croqui, ser legível, esquemático, rigoroso e expressivo. Segundo Pontuschka apud Simielli (1999), existem vários tipos de croquis e os que mais interessam ao ensino da Geografia são aqueles em que as informações são representações de forma simplificada e estilizada.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Em uma retrospectiva sobre o estado da arte na educação cartográfica, Seemann apud Almeida (2007, p.37) afirma que “a cartografia escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e Geografia”. E nessa interface discorreremos sobre a alfabetização Cartográfica é uma proposta de transposição didática da Cartografia Básica e da Cartografia Temática para usuários do ensino fundamental, em que se aborde o mapa do ponto de vista metodológico e cognitivo. (PASSINI, 2007, p.147).

Ao falar de alfabetização cartográfica em cima do que a autora cita, e preciso compreender que ela se insere no contexto escolar ao longo do percurso que o aluno tem pelo processo de escolarização básica, onde necessita que o professor consiga planejar e elaborar atividades que favoreçam essa alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contêm os princípios e os procedimentos do ensino da Cartografia e como devem ser utilizados pelo professor dentro do seu planejamento e na escolha de atividades a serem aplicadas com os seus alunos. BRASIL (1997).

Nos PCNs ainda constam objetivos, metodologia, conteúdos a serem abordados e finalmente apresentam os critérios de avaliação, esses são os pontos que iremos destacar no primeiro e segundo ciclo com relação à Alfabetização Cartográfica. BRASIL (1997).

E nesse contexto inserimos o elemento central do debate, sobre o que seria um mapa? Segundo observação feita por Harley (1991, p. 7).

Partindo da convicção de que cada sociedade tem ou teve sua própria forma de perceber e de produzir imagens espaciais, chegamos a essa simples definição de mapa: ‘representação gráfica que facilita a compreensão espacial de objetos, conceitos, condições, processos e fatos do mundo humano’. O motivo de uma definição tão ampla é facultar sua aplicação a todas as culturas de todos os tempos, e não apenas às da era moderna.

Com essa definição de mapa buscamos agora um a contribuição da linguagem na Geografia.

A linguagem geográfica, portanto, se articula em determinados símbolos que delimitam sua forma de expressão, ou seja, para se orientar e se localizar, qualquer corpo emprega uma leitura da forma dos fenômenos que encontra. (FERRAZ, 2016)

A linguagem cartográfica inicia-se com a alfabetização cartográfica, importante processo que não pode estar concentrada em alguns anos de escolarização do aluno ‘Ela é uma proposta para que os alunos vivenciem as funções do cartógrafo e do geógrafo, transitando do nível elementar para o nível avançado tornando-se leitores eficientes de mapas’. (PASSINI, 2007, p.147)

É importante ‘desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas e assim permitir ao aluno percepção e o domínio do espaço’. Simielli (2007, p. 98). Entendendo que a cartografia é uma linguagem de extrema importância para o conhecimento da Geografia.

Para Gentile (2002) Permitindo que ocorra a aprendizagem do alfabeto cartográfico, que será feito de forma gradativa e constante ao longo das séries iniciais do ensino fundamental, onde irá favorecer o entendimento do conhecimento da Geografia. Entende-se por alfabeto cartográfico, linhas, formas e cores.

O processo de ensino desses elementos se torna prazeroso e significativo quando o professor faz uso da arte como linguagem, Ferraz (2016, p 176 e 177) diz ‘O fluir artístico é algo fugidio dos desejos de controle e disciplinarização, já que afeta o íntimo dos seres, intensivamente instiga novas sensações e pensamentos que escapam do estabelecido como meta, rasura o planejado e instaura a possibilidades em aberto’.

E imprescindível que os docentes estejam aptos a trabalhar com os saberes cartográficos, que favoreçam a formação de alunos mapeadores, que serão capazes de refletir e analisar criticamente o Espaço Geográfico que é objeto da Geografia a partir dos referidos saberes da Cartografia.

Exercitar a linguagem cartográfica desde os primeiros anos escolares possibilita à criança desenvolver a percepção do seu espaço de vivência, para mais tarde ter capacidades cognitivas mais complexas sobre suas aplicações e possibilidades de entendimento do espaço geográfico. (LUDWIG; NASCIMENTO, 2016)

Uso da arte poderá dinamizar a forma de trabalho, [...]das usuais metodologias de ensino e pesquisa, isso por certo são aspectos necessários, mas o que estamos apontando visa ir além dessas intenções com a arte no ensino e na pesquisa em geografia., Ferraz (2016, p 177).

MATERIAL DIDÁTICO, METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE GEOGRAFIA

Para iniciar a discussão e imprescindível contextualizar o que seria primeiramente material didático o papel do professor pesquisador e produtor de material e depois discutirmos sobre o livro didático de Geografia. Ao falar sobre material didático podemos dizer que segundo Santos, (2015).

material didático não só o recurso disponível, mas também a proposta didática do professor, pois muitas vezes desvinculamos o recurso do uso. Ao trabalharmos a ideia de produção de material didático levamos em conta um processo de pesquisa onde o professor elabora ou organiza recursos didáticos de forma a atender um objetivo específico e ao mesmo tempo define os percursos a serem seguidos e aula, o que costumamos chamar de sequência didática ou plano de aula.

Aos analisarmos a citação do autor percebemos que material didático é algo mais amplo do que o livro didático que é um material didático, nas aulas de geografia temos diversos recursos que são utilizados, recursos audiovisuais (filmes, documentários, vídeos, músicas), recursos cartográficos (mapas, maquetes, globos, altas) bem com o avanço da informática com (internet, softwares, aplicativos)

Ao tratar das representações e das linguagens dentro do ensino da geografia os autores Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009, p.216) situam que ‘Sob a denominação

de recursos didáticos inscrevem-se *vários tipos* de materiais e linguagens como livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos dramáticos [...]

É importante ainda destacar o papel do professor nesse processo que não seja apenas de mero consumidor do material didático, mas sim produtor desse que possa perceber que sua prática em sala de aula passa pelo seu papel de pesquisador no sentido que o mesmo planeja, elabora e organiza os recursos didáticos que irão atender uma necessidade específica dentro do ensino de geografia.

Papel esse que se ancora no uso de metodologias diferenciadas para que se promova aprendizagens significativas, Gaite (2011, p.326)

La enseñanza activa, sustentada en el aprendizaje significativo, concede una importancia capital a las actividades prácticas y al aprendizaje por descubrimiento. Por ello, las estrategias didácticas que propugna son esencialmente la indagación y la investigación, orientadas siempre por el profesor.

Fazendo uso de metodologias ativas o professor poderá permitir que mais alunos consigam compreender determinados conteúdos bem como fortalecendo o protagonismo do aluno, Gaite (2011, p 328).

La enseñanza activa concede un elevado protagonismo al alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la enseñanza tradicional en la que el protagonismo recaía en el profesor. En ella el alumno se convierte en el centro de la acción educativa, desempeñando el profesor la función de orientador y estimulador del aprendizaje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixamos nessas considerações o alerta de que como a linguagem cartográfica é importante para o entendimento da Geografia, desde uma simples indicação de um caminho entre a casa e a escola até mesmo em situações mais complexas, a interpretação e elaboração de mapas, maquetes, croquis. que venham da conta de trabalhar a cartografia escolar no âmbito da alfabetização cartográfica. Que possamos formar alunos leitores e produtores de mapas.

Debates a cerca de alfabetização, letramento, uso de tecnologias, materiais didáticos e metodologia ativas fazem parte do arsenal que o professor necessita se apropriar para promover aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosangela D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: (1ª A 4ª SÉRIE). História, Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. 1997.

CLAVAL, Paul C.C. **Geografia cultural: um balanço.** Revista Geografia (Londrina), v. 20 n.3, p. 005-024, set/dez de 2011.

FERRAZ, Cláudio Benito O. **Tensionando as intenções: para algo além do exposto.** In. SUZUKI, Júlio Cesar; SILVA, Valéria Cristina Pereira da.; FERRAZ, Cláudio Benito O (org.). Educação, arte e geografias linguagens e (in)tens(ç)ões. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1991.

GAITE, María Jesus Marrón. **Educación Geográfica y Formación del Profesorado. desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación superior (EEES).** Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles N.º 57 - 2011, págs. 313-341.

GENTILE, Paola. **O tesouro dos mapas.** Revista Nova Escola, Edição nº 150, Março 2002.

HARLEY, John Brian. **A nova história da Cartografia.** O Correio da UNESCO, Rio de Janeiro, v. 19, n. 8, p 4-9, 1991.

LUDWIG, Aline Beatriz; NASCIMENTO, Ederson. Os conhecimentos cartográficos na prática docente em Geografia, um estudo de caso. 2016.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise Crítica.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

_____, Elza Yasuko; PASSINE, Romão; MALYSZ, Sandra T. (org). *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Fátima A. da S.F.G. **Alfabetização cartográfica: Uma experiência no ensino e aprendizagem a partir do uso de mapas temáticos de um município**. Artigo publicando no XI ENANPEGE. 2015.

SEEMANN, Jörh. **O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”**. In: NUNES, Flaviana Gasparotti (org.). *Ensino de geografia: novos olhares e práticas*. Dourados, MS: UFGD, 2011. 200p.

SILVA, Valdenildo Pedro da. **O raciocínio espacial na era das tecnologias informacionais**. *Terra Livre Presidente Prudente* Ano 23, v. 1, n. 28 p. 67-90 Jan-Jun/2007.

SIMIELLI, M. E. R., **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, A. F. A. (org). *A Geografia na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de geografia com prática espacial de significação**. *Estudos avançados*, 2018.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA UMA VOLTA NA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS: UM PARALELO ENTRE ARTIGUE E AUSUBEL

Thamires Guimarães Pavão Campos¹

Segundo Gama e Henrique (2010) o ensino de ciência passa pela seleção do que chamamos de dimensão *axiológica*. A dimensão *axiológica* na concepção humana é aquela que põem um valor e uma finalidade as problemáticas cotidianas. Questionamentos como: É importante entender a origem do universo? Qual é a importância de compreender o universo e seu funcionamento? São lançadas em sala e a resposta para essas questões são sempre bem diferenciadas, pois a necessidade e o fim é individual. Concordado com Gama e Henrique (2010), o processo de valorização do ensino está ligado ao incentivo e a demonstração prática no dia a dia por meio do professor e dos agentes de educação pois, todos são peça-chave para que os conteúdos ministrados sejam de interesse comum e que tenham uma finalidade estabelecida e conquistada ao fim do curso. Quando não há dimensionamento axiológico, a aula corre o risco de ser improdutiva e assim o conteúdo irrelevante. Ainda mencionando Gama e Henrique (2010), o prazer e o imaginário movem os nossos interesses. Não há um consenso, nem uma receita para se criar essa motivação. Mas, há caminhos metodológicos para captar a atenção e aguçar a curiosidade do discente como os observados por Bernardes (2006) e Langui (2017) afinal, os temas relacionados a corpos celestes despertam interesse e fascínio por parte dos alunos e são uma ponte para a introdução de teorias e leis universais da física principalmente acerca da gravidade, o que acarretará em uma aula mais dinâmica e participativa, pois haverá questionamento e troca de informações entre toda a classe, dessa forma o conhecimento científico será disseminado. Há caminhos que facilitam a jornada de aprendizagem e, esses caminhos estão ligados a experimentação e ao incentivo a construção de apetrechos que ajudam fixar a prática com a teoria. Um exemplo desses caminhos é o trabalho de Bernardes *et al* (2006) que propõem a confecção de um telescópio artesanal refletor do tipo Newtoniano para propor a análise dos sistemas de ópticos versando sobre espelhos e lentes. Atividades como estas reafirmando Bernardes *et al* (2006) promovem aprendizagem significativa no ensino de ciências.

Há também o preparo do material didático, Gomes, Selles, Lopez (2013) em seu estudo intitulado Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos,

discorrem sobre a importância da abordagem histórica como baluarte para a inserção de mudanças curriculares que darão suporte a análise do material teórico, pautados na história e nas relações entre a comunidade e a disciplina. No estudo de Gomes, Selles, Lopez (2013) noto que a renovação do material didático e as mudanças curriculares devem respeitar a história local e seus participantes no que tangem a sua visão, quando as variáveis são respeitadas sem que sejam sobreposta ao ensino há crescimento e avanços na troca de conhecimento e inserção de novas metodologias.

Para Artigue (1996) o trabalho que engenheiros e professores exercem tem suas dimensões. Ambos os trabalhos requerem desenvolvimento e execução de projetos associando conhecimento teórico e prático para ponderar e transpor os desafios que serão imputados até que o projeto/saber seja concretizado. A engenharia didática surge como um norteador para elaboração de um plano de ação com metodologias que unem a prática e teoria para promover aprendizagem significativa através da análise preliminar, análise *a priori*, experimentação, análise *posteriori* e validação que, adaptando para o presente projeto de pesquisa consistirá respectivamente em: análise do conhecimento prévio do discente sobre o tema: meteoros e meteoritos, experimentação/explicação do tema: meteoros e meteoritos, lapidar e construir conhecimento científico aceitável e validá-los através da transcrição.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONSTRUTIVA

Em um ambiente educacional Massoni (2010) discorre que, há por parte do corpo docente, da escola e dos agentes de educação a responsabilidade de propiciar ao aluno uma experiência além da sala de aula, uma aprendizagem que servirá como âncora para os desafios imputados na vida acadêmica e na formação individual de cada discente. E, o desafio está em vencer a aprendizagem mecanizada que, segundo Massoni (2010), propõem apenas a assimilação do conhecimento na relação professor-aluno, onde não há questionamentos e *link* com conhecimento prévio do discente, apenas existe a reprodução das falácias do professor, onde até seus chavões e estratégias são copiadas para a resolução

de exercícios como pontuado por Massoni (2010). Distante da aprendizagem mecânica, buscamos a aprendizagem significativa onde os conhecimentos prévios são ouvidos, questionados e há troca de informação entre professor-aluno e aluno-aluno, dessa forma o que já se sabe é lapidado para que o conhecimento científico seja formado com base no que é de fato, como afirma Ausubel (1968).

Há na Educação uma incessante busca para que o educando alcance a aprendizagem significativa, essa busca é norteado por diversas estratégias e metodologias de ensino para que seja criada a capacidade cognitiva e crítica diante do meio natural e social em que está inserido. As estratégias de ensino visam o desenvolvimento do educando como um todo, destaco a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1968), que dialoga a despeito das interações e conhecimentos prévios do indivíduo, Ausubel na abertura do livro *Psicologia Educacional* diz: “ O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. O autor enfatiza que, quanto maior as ramificações obtidas pelo aluno maior será sua possibilidade de adquirir o conhecimento científico. Aulas dinâmicas e com uso de tecnologias de informação serão inúteis se não forem precedidas de diálogo e perguntas introdutórias com o objetivo de criar uma “ponte” entre o que já se sabe e o que eu posso aprender. Em vão será a tentativa de formar conhecimento científico se os conhecimentos prévios não forem levados em consideração, segundo Gama e Henrique (2012) e Oliveira (2019). A palavra-chave nesse contexto é resignificação, processo árduo, onde uma vez alcançado o conhecimento, o indivíduo poderá reinterpretar o mundo e reinterpretá-lo toda vez que surgirem novos questionamentos sobre o que tange o meio científico, afinal a aprendizagem significativa não é algo consolidado e sim com caráter modificatório que prepara o indivíduo para reformulações.

Ausubel (1968) cita alguns critérios que deverão ser observados para aprendizagem significativa como: idade, contexto social, material didático, estrutura escolar, predisposição para aprender os conteúdos, entre outros. Nossos materiais didáticos e nosso currículo contemplam essas infinidades de variáveis? Ainda citando Ausubel

(1968) precisamos seguir alguns critérios para dar significado a aprendizagem. Destaco a relação não arbitrária que leva em consideração a abordagem não padronizada unificada, o material é individualizado, respeitando todas as variáveis citadas acima, ou seja, o material e abordagem do conteúdo levará em conta o indivíduo e suas perspectivas e aspectos relevantes para seu contexto sociocultural.

Com isso, a Teoria de Ausubel (1968) é uma Teoria progressiva e que permite levar em consideração o indivíduo, suas noções e conhecimentos anteriores e perspectivas como primícia para uma aprendizagem significativa e construtiva. Conferindo reflexões no contexto educacional e escolar para potencializar os saberes científicos e despertar a pesquisa e averiguação científica nos discentes.

EXPERIMENTAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO COMO NORTEADORES DA APRENDIZAGEM

Um dos maiores inibidores e desestimuladores da propagação do ensino de ciências é mecanização e a falta de acessibilidade na relação professor- aluno, a disciplina se torna algo intransponível e para conhecimento e alcance de poucos segundo Pietrocola (2013), a aula de ciência se torna pesadosa quando sua exposição é feita sem contextualização, por vezes só fórmulas sem aplicabilidade, onde estuda-se apenas para atingir média, nessa aula não há produtividade na rotina do estudante apenas reprodução do que o professor almeja. Esse desanimo é percebido em grande maioria da população, quando citamos a disciplina de física, há quem goste e mencione as aulas didáticas com um diferencial, o que permite a quebra do tabu de que a disciplina é intransponível e há quem afirme que, os conteúdos nunca foram assimilados e compreendidos e, como causa foi mencionado a falta de diálogo e didática apropriada para o aluno. O autor Capachuz, et al. (2011) aponta que um dos principais fracassos do ensino de ciência é a falta de renovação e a disseminação de informações equivocadas e até mesmo tendenciosas no ensino. Aulas práticas e significativas precisam ser rotina no ensino, pois há uma barreira estabelecida e disseminada na sociedade sobre o que é a disciplina de física. Com aulas inovadoras e que

priorizam o desenvolvimento significativo, essas barreiras são quebradas e o conteúdo pode então ser dialogado e estudado. Massoni (2010) afirma:

[...] fica mais visível que o professor que tem visões empiristas- indutivas da natureza da ciência privilegia estratégias didáticas tradicionais; transmite o conhecimento sem abri-lo para o debate; apresenta o conteúdo seguindo com rigor o livro de texto; conduz com precisão e objetividade a resolução de exercícios oferecendo oportunidades para que os alunos adquiram habilidades matemáticas e manejo com fórmulas, o que é muito bom, mas que distancia a física do cotidiano dos alunos e, não incentiva a inquietação indagadora, a reflexão, a criatividade. (MASSONI,2010, p.388)

Um dos fatores apontados para a falta de interesse na disciplina de física também comentada por Lopes (2004) e reafirmada por mim é a falta de estruturação dos laboratórios por vezes precária e sem materiais para que haja o desenvolvimento de pesquisa científica e comprovação do que é ensinado. Aulas excessivamente matematizadas e com questões que necessitam ser desenvolvidas de forma imediata conforme proposta do professor. Outro fator são aulas experimentais sem planejamento e o despreparo do professor para fazer conexões entre o cotidiano dos alunos e o experimento. Todos esses fatores acarretam em um grande número de reprovações e, por consequência desmotivação. Machado e Ostermann (2005) afirma:

A excessiva matematização da Física, a completa descontextualização da mesma, a falta de reciclagem de docentes e a disseminação de erros conceituais por muitos professores, que podem gerar concepções alternativas que, muitas vezes, permanecem arraigadas na estrutura cognitiva do estudante. (MACHADO;OSTERMANN,2005, p.1)

INSERÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DA ASTRONOMIA COM VIÉS NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA

O universo e as questões acerca de seus encantos e leis nos intrigam e movimentam nossa imaginação, as descobertas sobre cada nuance do universo sempre atraem curiosos e desbravadores do tema. Como parte do universo, possuímos ideias intuitivas e científicas já estabelecidas sobre o assunto que são baseadas pelo senso comum ou por cultura hereditária e, essas ideias, por vezes, distam do que é aceito

cientificamente. Monteiro (2014) propõem que a utilização da História da Ciência (HC) seja implementada no cotidiano estudantil para minimizar equívocos frequentemente observados pois, conhecimentos que não relavam a história reproduzem concepções errôneas e desestimulam a aprendizagem da ciência.

Conforme descrito nessa argumentação, há diversos trabalhos que enaltecem o ensino da física de forma contextualizada, trabalhos que nos dão uma prévia do engajamento dos alunos quando há ferramentas e suporte adequados que priorizem a aprendizagem significativa de forma individual de forma construtiva e progressiva. Carvalho, et al (2015) sugere a abordagem da História da Ciência (HC) como uma alternativa para o rompimento do ensino mecanizados e tediosos. A História da Ciência (HC) pode ser apresentada com episódios científicos observados, como a abordagem de meteoros e meteoritos que são conhecidos como estrela cadente, a ida do homem a Lua e seus desdobramentos e avanços científicos, as classificações dos astros e etc.

Ferreira (2005) em “Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970)” utilizou documentos e entrevistas para criar um perfil histórico da disciplina ao longo dos anos. E, focou a mudança desse perfil quando foram inseridas metodologias que contemplavam mais o cotidiano e a vida dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology**. Nova York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

BERNARDES, T. O. *et al*. Abordando o ensino de óptica através da construção de telescópios. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 28, n. 3, p. 391-396, 2006.

CACHAPUZ, A. *et al*. **A necessária renovação do ensino das ciências**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. P. *et al*. **Ensino de ciências: unindo a pesquisa à prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M.; LOPES, A. C. **Trajetória histórica da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968).** *Proposições*, Campinas, p. 9-26, 2001.

FERREIRA, M. S. **A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980).** 2005. 212p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GAMA, L. D.; HENRIQUE, A. B. Astronomia na sala de aula: Por quê? **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 9, p. 7-15, 2010.

LANGHI, R. Projeto Eratóstenes Brasil: autonomia docente em atividades experimentais de Astronomia. **Caderno Brasileiro e Ensino de Física**, v. 34, n. 1, p. 6-46, 2017.

MACHADO, M. A.; OSTERMANN, F. **Utilização de mapas conceituais como instrumento de avaliação na disciplina de Física da modalidade normal: relato de uma experiência em sala de aula.** *In: XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*. 01, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2005. Disponível http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_utilizacaoemmapasconceit.trabalho.pdf. Acesso em 12 de jan. 2020.

MASSONI, N. T. **A epistemologia contemporânea e suas contribuições em diferentes níveis de ensino de Física: a questão da mudança epistemológica.** 2010. 412 f. Tese (Doutorado em Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MONTEIRO, A. V. G. **História da Ciência no ensino: obstáculos enfrentados por professores na elaboração e aplicação de materiais didáticos.** 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, N. **Premissas da Engenharia Didática como viés metodológico para uma abordagem de ensino entre Astronomia e Física.** 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)- Universidade Federal Rural Pernambuco, Recife.

PIETROCOLA, M. **Curiosidade e imaginação – os caminhos do conhecimento nas ciências, nas artes e no ensino.** *In: CARVALHO, A, M. P. Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática.* São Paulo: Cengage Learning, 2015, p.119-133.

TEODORO, S. R. **A História da Ciência e as concepções alternativas de estudantes como subsídios para o planejamento de um curso sobre atração gravitacional.** 2000. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru.

doi: 10.48209/978-65-995948-9-4

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES INTERNACIONAIS E A PAISAGEM: UM DEBATE GEOGRÁFICO

Caio Corsini¹

¹ Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Essa pesquisa foi financiada com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO: A presente discussão buscou debater o conceito geográfico de paisagem, aproximando o debate em direção ao pensamento das relações internacionais e da política externa brasileira. Procurou-se principiar um diálogo acerca do afastamento entre a geografia e as relações internacionais, observando na noção de paisagem a defasagem tanto conceitual, como prática que esse afastamento causou. Através da leitura de clássicos da geografia, assim como do pensamento de alguns internacionalistas, destacamos o uso de conceitos como, território, geografia, espaço e paisagem, enfatizando a lacuna entre a abordagem das relações internacionais e da geografia. Por fim também utilizamos trechos de documentos da política externa brasileira para evidenciar o fato que essas discussões teóricas tem recaimentos sobre o cotidiano das políticas de Estado do país.

Palavras-Chave: geografia; paisagem; relações internacionais

INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo é realizar uma aproximação em direção às relações internacionais e a geografia, partindo do pressuposto que a teoria das relações internacionais frequentemente utilizou-se de uma categoria de análise muito presente no debate geográfico – a paisagem. Considerando o território como um elemento estático, autores clássicos das relações internacionais, como Morgenthau (2003), Clausewitz (1979), Aron (2002), entre outros parecem ter concebido a geografia e o território, como elementos fundamentais para a análise das relações internacionais, no entanto, trataram tanto o território, como a geografia enquanto elementos estritamente descritivos, semelhantes a uma noção de paisagem. Corriqueiramente, entre os teóricos internacionalistas, geografia, geopolítica e território figuram ora como campos de estudo, ora como conceitos, mas que em geral apresentam um aspecto em comum, são um retrato do território do Estado.

Desse modo, partindo do pressuposto que essa ideia pictórica da realidade transita entre as obras desses autores realizamos uma breve discussão. Buscando nos aproximar do conceito geográfico de paisagem, tentamos compreender as semelhanças entre a abordagem internacionalista e a concepção da ciência geográfica, assim como propusemos que a ideia de “geografia” presente na obra desses autores, na maioria das vezes, rela-

ciona-se a uma paisagem artística, inerte e distante da paisagem proposta por Bertrand (2004), por exemplo.

De fundo, essa discussão está interessada na crítica à concepção de Estado e às análises das relações internacionais calcadas em aproximações superficiais e frequentemente simplórias em relação à geografia, seus pensadores e seu debate conceitual. A proposta, portanto, é uma provocação sobre a necessidade de se debater os assuntos do Estado ao interior do pensamento geográfico, observando que o afastamento das discussões geográficas em relação às políticas estatais, em especial à política externa tem causado sério prejuízo à compreensão da formação do espaço geográfico do país.

A análise foi realizada com base no material bibliográfico tanto do campo das relações internacionais, como da geografia e ciências políticas. Em relação à geografia utilizamos obras dos pensadores clássicos como *Vidal de La Blache*, *Pierre Mombeig*, entre outros. Entre os internacionalistas, nos restringimos aos pensadores da linha realista do pensamento internacional, uma vez que o realismo internacionalista recorria com mais frequência à geografia e a geopolítica, para buscarem explicações sobre os eventos internacionais. Também utilizamos alguns documentos da política externa brasileira, estes estão disponíveis no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).¹

OS FUNDAMENTOS DA POLÍTICA EXTERNA E A GEOGRAFIA: A PAISAGEM?

Que a política externa tenha se mostrado alheia aos debates geográficos parece evidente. Pouco se debate sobre a geografia no interior das relações internacionais, lacuna que também é perpetuada igualmente por parte da ciência geográfica. Apesar disso, a geografia e o território não deixaram de fazer parte dos elementos que compõem a política externa brasileira. De que forma, então, esta concebe o território? Seria possível que as relações internacionais considerassem a geografia algo como a paisagem, de modo que,

¹ Os documentos estão disponíveis em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>>

o território resultasse somente como um retrato capaz de descrever os aspectos naturais das regiões que compõem o Estado?

Acercando-nos do conceito de paisagem, podemos notar que a primeira definição encontrada no dicionário sobre o termo é de “uma extensão territorial que a vista alcança; panorama”; deste significado é possível atrelarmos a relação entre os teóricos internacionalista e suas visões de política externa àquilo que é concebido como território, ou seja, a percepção de que o território é somente um elemento posicional, que não ultrapassa o significado captado pelo sentido da visão².

Um segundo significado seria, “espaço com geografia e clima de determinado tipo: rural, urbana, montanhosa”; deste, retiramos mais um elemento relevante, a princípio, a paisagem se refere a tudo que possui algo de material aos sentidos humanos, ou seja, a natureza e seus elementos, florestas, montanhas, rios, assim como a sociedade e seus elementos, casas, cidades, plantações, etc.

Outro significado interessante é, “desenho, quadro, gravura, foto ou qualquer outra manifestação artística cujo tema principal é a representação de uma paisagem”. Esses três significados não se distanciam da ideia de que a paisagem é aquilo que se vê, isto é, existe inerente à paisagem a percepção e o material, ou aquilo que é possível observar através do olhar.

Mais especificamente, é necessário dizer que as relações internacionais não se debruçam sobre essa questão teórica ou se preocuparam com as definições das categorias geográficas. No entanto, boa parte dos teóricos internacionalistas concebem o território como algo que se aproxima desses significados de paisagem. Observando no interior do território do Estado aspectos tais quais o descreve o importante teórico internacionalista, Aron (2002, p.277),

a fronteira natural [...] é a que pode ser traçada *a priori* no mapa físico, marcada por um curso d'água ou uma cadeia de montanhas; é, portanto, fácil de defender: as fronteiras naturais poderiam ser chamadas de fronteiras estratégicas ou militares.

² Disponível em < <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Paisagem>>. Acesso em 26 de Jun. de 2020.

Essa mesma percepção parece também fazer parte da análise de Morgenthau (2003, p.217) que ao analisar a política externa espanhola indica,

os Pirineus, no que diz respeito a situação internacional da Espanha, preenchem uma função algo diferente, embora não menos permanente. Tem-se dito que a Europa termina nos Pirineus. Essas montanhas, por tornarem difícil o acesso a Espanha pelo mundo exterior, acabam funcionando também como uma espécie de barreira que isola aquele país da principal corrente dos desenvolvimentos intelectuais, sociais, econômicos e políticos que transformaram o resto da Europa. É um fato também que a Espanha tem ficado à margem da maioria das grandes conflagrações políticas e militares da Europa continental. Essa posição nos bastidores da política continental pode ser tida como resultante, pelo menos em parte, da separação geográfica propiciada pela barreira montanhosa dos Pirineus.

Para compreendermos o conceito de paisagem e tentarmos aproximá-lo da discussão é necessário nos acercar dos debates presentes na ciência geográfica. La Blache (1941), por exemplo, inclui em sua obra passagens descritivas do espaço geográfico como, por exemplo, a de “lugares que nós vemos as superfícies amplas onde prevalece uma relativa uniformidade de relevo e certa homogeneidade de solo, deram lugar a vilas aglomeradas” (La Blache, tradução nossa, 1941, p.185).

Entretanto, à diferença dos internacionalistas, o quadro apresentado por La Blache (1941) não era estático, o geógrafo já apontava que a paisagem possui movimento, tratando-se inclusive de um conceito complexo, uma vez que, “essa paisagem forma um todo no qual os elementos se encadeiam e se coordenam; sua interpretação exige uma percepção racional da síntese viva que ela coloca diante dos nossos olhos.” (Blache, tradução nossa, 1908, p.1).

Desse modo, segundo a interpretação la blachiana, é possível observar que a mutabilidade dessa categoria analítica, a paisagem, é resultado da vida intrínseca ao conceito, que no caso de *La Blache* possuía até mesmo um sentido orgânico, já que para o autor “é por meio do enxame ao modo das abelhas, por meio de aglutinações ao modo dos corais, que os homens se multiplicam.” (La Blache, tradução nossa 1941 p.44). Nesse sentido, tomando a noção lablachiana, podemos sugerir que a paisagem é a observação do espaço

e a sociedade em movimento, ou seja, a caracterização e a descrição do espaço, não deixa de ser um método de aproximação entre o cientista e o seu objeto.

Outro autor importante para a elucidação do conceito é Bertrand (2004, p.141) que observa que a paisagem

é o resultado da combinação dinâmica, portanto, instável em uma determinada porção do espaço, de elementos físicos, biológicos e antropológicos, as quais reagindo dialeticamente, um sobre os outros fazem dela um conjunto indissociável em perpétua evolução.

Georges Bertrand inaugura a trajetória da interdisciplinaridade para a compreensão dos geossistemas, de modo que, o autor observava que a paisagem não pode ser compreendida apartada de outros campos do saber. Não é por acaso que o autor já indicava que o conceito de paisagem sendo um termo impreciso acabava por ser utilizado de modo bastante errático (Bertrand, 2004). O autor aponta com precisão o fato de que a “paisagem” não é um conceito simples, muito pelo contrário, a sua complexidade exige a classificação de diversas escalas para que se possa analisar satisfatoriamente o espaço geográfico. A correlação entre os fatores físicos e antrópicos perfazem a paisagem de modo a dotá-la de aspectos somente compreensíveis através da interdisciplinaridade.

Para não nos distanciarmos da nossa argumentação inicial, é necessário observarmos, aqui, que a percepção do Estado como um quadro em que os aspectos naturais e humanos se afiguram como características a serem inseridas nesta “paisagem”, em muito se distancia da visão de Bertrand, ou mesmo de La Blache. É possível notar que os aspectos do território do Estado brasileiro narrados pelos estadistas ao interior do Ministério das Relações Exteriores e até mesmo a análise histórica presente nas teorias das relações internacionais não levam em consideração os aspectos mais complexos da paisagem.

Se a paisagem como observa Conti (2014) “é produto de uma convergência de processos atmosféricos, geomorfológicos, hidrológicos e antrópicos”, é possível que os aspectos geográficos dos quais foram lançadas as bases da política externa não tenham sido aqueles convergentes ao conceito de paisagem, como inclusive já mencionamos.

A partir dessa concepção, existe, sem dúvida a adaptação da sociedade à natureza e por consequência do Estado a esta última, há, portanto, intrínseco à paisagem um movimento constante. Esse aspecto, inclusive, coincide com o pensamento de Claval (1999) em que a relação entre a humanidade e a natureza faz parte de um processo de adaptação ao meio, ou seja, “a paisagem carrega a marca da atividade produtiva dos homens e seus esforços por habitar o mundo adaptando-o às suas necessidades.” (tradução nossa, Claval, 1999, p.7).

Assim, é possível verificar que provavelmente aquilo que se acredita que a política externa parte para tomar suas decisões não é exatamente a paisagem geográfica, mas uma paisagem artística, ou talvez um quadro da realidade, no qual alguns elementos geográficos como população, território e suas características físicas e economia, são representados, o que, aliás converge com o observação de Claval (2006, p.115) de que “os homens não tomam as suas decisões em função do que é o mundo, mas em função da imagem que têm dele.”

Logo, nos aproximando da concepção artística de paisagem, Araújo (2018, p.62) nos esclarece que a “representação geográfica e a representação artística possuíam o mesmo vocabulário no século XVI”. Desse modo, é através do liame entre a natureza e a percepção, que a autora nos faz notar que a relação entre a paisagem, as artes e a geografia são bastante estreitas.

Assim, se a paisagem parte da percepção humana sobre o meio, aproximando-se de uma abordagem fenomenológica, tal qual explica Tuan (2012)³, é necessário também observar que existe a tentativa de explicação da paisagem por meio da racionalização do pensamento. Esta racionalização se deu através da simplificação da descrição que vem bastante carregada de detalhes, mas que com o tempo perdeu suas minúcias, a ponto de suscitar a crítica de Monbeig (Apud Salgueiro, 2000, p.163) de que “a geografia não pode contentar-se em descrever a paisagem concreta”.

3 Tuan (2012) aborda especialmente o lugar como categoria de análise, aprofundando esta em relação à abordagem fenomenológica.

Uma boa exemplificação dessa paisagem que dialoga entre o artístico e o histórico encontra-se presente na obra de *Euclides da Cunha*. O escritor nos pinta um quadro muito interessante sobre a região de Canudos no Nordeste brasileiro. A iniciar pela descrição do planalto central brasileiro, Cunha (2002) realiza uma detalhada apresentação do relevo do país em que o “o planalto central do Brasil desce, nos litorais do Sul, em escarpas inteiriças, altas e abruptas. (Cunha, 2002, p.12)”, além disso,

como nos altos chapadões de São Paulo e do Paraná, todas as caudais revelam este pendor insensível com derivarem em leitos contorcidos e vencendo, contrafeitas, o antagonismo permanente das montanhas: o Rio Grande rompe, rasgando-a com a força viva da corrente, a Serra da Canastra, e norтеados pela meridiana, abrem-se adiante os fundos vales de erosão do Rio das Velhas e do São Francisco. (2002, p.13)

Sobre o clima, o autor aponta a rigidez das temperaturas altas, a intermitência dos ventos e a variação da temperatura ao longo do dia e ressalta “deste perene conflito feito num círculo vicioso indefinido, ressalta a significação mesológica do local (Cunha, 2002, p.26)”. Os sertões, como aponta Cunha (2002), com o sol característico impunha aos que ali habitavam a necessidade de adaptação, pois assim o faziam e desse meio surgia Canudos.

A exposição de *Euclides da Cunha* perpassa por vários elementos e categorias de análise do campo geográfico, os mapas expostos nas primeiras páginas de sua mais famosa obra não deixam dúvidas, buscava-se ao máximo representar as características físicas do território brasileiro, compondo-o pela sua formação geológica, climática, pedológica e hidrográfica. Mais adiante, apareceriam as características populacionais do povoado de Canudos, relacionando as características do povo com a característica geográfica.

O que queremos dizer, é que a obra de *Euclides da Cunha* nos serve de referência para observarmos que a visão do Estado sobre a paisagem e o território não se alterou daquela apresentada pelo escritor no início do século XX. Não seria exagero, indicarmos que em vários momentos a descrição do território brasileiro pelos estadistas do país apro-

ximou-se da descrição literária da região de Canudos. Se observarmos as correspondências entre os generais brasileiros em 1942 que versavam sobre a possibilidade de invasão alemã ao Brasil, encontraremos passagens como,

em face de um exame das condições geográficas do Brasil, sentimo-nos inclinados a delimitar na carta da sua região setentrional um primeiro teatro de operações limitado ao sul pelo rio São Francisco e ao norte pelas fronteiras de Ceará e Piauí (inclusive) e um segundo para o norte, incluindo em seus domínios o delta do Amazonas (inclusive) o qual seria o seu limite norte. Área de capital importância estratégica no teatro norte, o triângulo S.Luiz, Teresina e Parnaíba assume significação especial: chave de comunicação para o vale do Amazonas” (Dutra, 1942)⁴

A descrição do território brasileiro pelos generais daquele período não deixa a desejar em relação aos escritos de Cunha (2002). Ao narrar a possibilidade de invasão do Nordeste, Eurico Dutra, Ministro da Guerra durante o governo de Getúlio Vargas, observaria, “naquela penetração o inimigo não teria de preocupar-se com os flancos, o mesmo se dando também para o sul, e mais especialmente a oeste, onde a floresta cerrada e hostil estabeleceu condições topográficas difíceis de serem vencidas”. (Dutra, 1942)⁵.

Nos mesmos documentos da política do país, mais de vinte anos depois das descrições de Eurico Dutra, também é possível observar outra descrição do território brasileiro, apontando a paisagem como síntese do cenário de regiões do país. **É em Ernesto Geisel, por exemplo, que no relatório do Serviço Nacional de informações é possível extrair um trecho sobre a expansão da agricultura na região amazônica:**

tem sido objeto de controvérsia a conveniência da queima da vegetação no início de uma cultura, e até agora, não ficou provado ser este método mais correto. Muito ao contrário, ele é predador. Na região amazônica, contudo, esse processo é o mais conhecido e adotado pela sua facilidade de aplicação [...] o simples ato de desmatar já acarreta perda de fertilidade. O fogo se encarrega da esterilização. Este problema ocorre hoje às margens das rodovias recém implantadas, uma das razões pelas quais a paisagem daquelas regiões está continuamente se modificando.⁶

4 Carta de Eurico Dutra ao General Leitão de Carvalho. Secreto. 09 de julho de 1942. ED vp 1940.11.01

5 Ibid.

6 Documentos sem autoria específica, confidencial, março de 1974. EG pr 1974.03.00/2.

É interessante observar, que aquilo que é compreendido por formação geográfica, território ou mesmo paisagem pelos estadistas brasileiros assemelha-se às descrições de Cunha (2002). Desse modo, é possível sugerir que quando a política externa ou os atores políticos do país se aproximam de conceitos como a geografia ou o território, muitas vezes o abordam tal qual uma paisagem artística, esvaziando-se os conceitos geográficos de seus conteúdos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Isto é, o quadro que é apresentado na política externa, e por conseguinte, nas relações internacionais, no tocante à noção de geografia e território assemelha-se a uma noção de paisagem, no entanto, esta não possui a profundidade, nem a sistematização do conceito geográfico, tal como teorizam Bertrand (2004) ou Mombeig (1984). Entre os documentos da política brasileira, há sim um quadro paisagístico que descreve o território do país, no entanto, essa descrição é limitada, distante da compreensão do território como uma categoria em constante formação.

Diante disso, observamos que a paisagem geográfica enquanto conceito é bastante diferente da paisagem abordada pelos atores da política externa brasileira. É possível sugerir, então, que a paisagem das relações internacionais e da política externa do país se aproxime a uma imagem estática do mundo, ou seja uma percepção dos aspectos naturais e humanos através do olhar. Além disso, é necessário observar que essa imagem de mundo variará conforme a ideologia, o projeto econômico e a orientação política de quem está ligado à tecitura da política externa ou às relações internacionais. Desse modo, seja entre os internacionalistas, seja entre os atores da política externa, a paisagem é tratada sim enquanto noção, no entanto, limitada a uma noção artística, estritamente descritiva. Nessa abordagem, geografia, território e paisagem se confundem e se resumem a uma noção mal definida, esvaziada e sem movimento.

CONCLUSÃO

Buscando inicialmente aclarar o conceito de paisagem, através de seus principais teóricos, procuramos evidenciar a existência de uma noção de “paisagem” tanto no debate internacionalista, como na prática da política externa brasileira, de modo que, há uma clara relação entre a percepção do território do Estado pelos atores da política externa e os conceitos geográficos. Tanto a política externa, como as relações internacionais, frequentemente, abordam conceitos muito debatidos nas discussões geográficas, como o território, a paisagem, a região, etc. No entanto, essa abordagem é realizada sem a devida atenção conceitual. Em relação à paisagem, a partir da breve discussão que realizamos, é possível apontar uma distância entre o conceito trabalhado pela geografia e a sua noção no âmbito das relações internacionais.

A partir da discussão proposta, portanto, sugerimos que há uma lacuna importante tanto para o debate geográfico como para a compreensão da política externa como um braço fundamental do Estado. Na medida em que as categorias geográficas, tal qual a paisagem, são tratadas com superficialidade no delineamento de políticas de Estado, surgem distorções sobre a compreensão da realidade social e econômica do país. Nesse sentido, o presente artigo, sugere a necessidade da aproximação do debate entre a geografia e as relações internacionais, como forma de enriquecer o pensamento e a teoria desses campos de conhecimento, assim como subsidiar as políticas de Estado, como a própria política externa brasileira.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARAÚJO, Andreia Maria Bezerra. Paisagem e arte. **Paisagem E Ambiente**, n. 41, p. 59-82, 2018. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/paam/article/view/133412>> Acesso em 21 de maio de 2022.

ARON, Raymond. **Paz e guerra entre as nações**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 8, dez. 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3389/2718>>. Acesso em 17 nov. 2020.

BLACHE, Vidal de la; JOSEPH, Paul Marie; MARTONNE, Emmanuel. **Principes de Géographie Humaine**. Paris: Armand Colin, 1941.

CLAUSEWITZ, C. V. **Da Guerra**. Brasília: Martins Fontes, 1979.

CLAVAL, P. **La Géographie Culturelle**. Paris: Nathan Université, 1999.

———. **História da geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CONTI, José Bueno. Geografia e Paisagem. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 36, p.

239-245, 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/2179460X13218> > Acesso em 21 de Jul. de 2020.

CUNHA, E. **Os Sertões**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Hucitec, POLis, 1984

MORGENTHAU, H. **A política entre as nações: a luta pelo poder e pela paz**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

SALGUEIRO, H. A - Pierre Monbeig: a paisagem na óptica geográfica. In Paisagem e Arte. Comitê Brasileiro de História da Arte/CNPq/FAPESP. Rio de Janeiro/São Paulo: 163-170, 2000. Disponível em < http://www.cbha.art.br/coloquios/1999/arquivos/pdf/pg163_heliana_angotti.pdf >. Acesso em 20 de maio de 2022.

TUAN, Y.F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012

CAPÍTULO 4

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO MARCOS – CATANDUVAS/PR: AÇÕES COTIDIANAS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP (2015)

Edimar Rodrigo Rossetto¹

Marli Terezinha Szumilo Schlosser²

1 Possui graduação em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon/PR (2012). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2016-2020). Atualmente é professor de Geografia vinculado a Prefeitura Municipal de Chapecó/SC. Endereço eletrônico: (edimarrossetto@hotmail.com). ORCID ID: 0000-0002-3426-9900.

2 Doutora em Geografia, professora do curso de Geografia da UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon. Orientadora da pesquisa. Integrante do Laboratório de Ensino de Geografia – LEG e Grupo e Linha de Pesquisa Ensino e Práticas de Geografia – ENGEO, número 34953/2011, cadastrado junto à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Endereço eletrônico: (marlisch20@hotmail.com). ORCID ID: 0000-0002-8490-2110.

RESUMO: Este artigo é resultado da Dissertação de Mestrado em Geografia³ e, trata exclusivamente de trabalho realizado e analisado em uma das áreas de estudo analisadas, a nominar: Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos, localizado no município de Catanduvas/PR. Foram objetivados neste recorte, o destaque no engajamento das ações práticas e documentos que norteiam o trabalho pedagógico no contexto da Educação do Campo no colégio. Cabe destacar especificamente, elementos da análise do Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição e, relacionar com as práticas do dia a dia. Como a instituição educacional é fruto da luta dos sujeitos do campo, e o MAB está inserido na luta por um projeto formativo de educação, voltado aos interesses das comunidades do campo, como já mencionado, procura-se entender como a memória de luta do movimento social se insere no dia a dia escolar por meio de um projeto de escola viva, condizente com a realidade do campo. Em termos de metodologia, a garimpagem bibliográfica para a junção do referencial teórico se realizou por meio de obras, teses, dissertações e monografias referentes ao tema trabalhado. Já o trabalho empírico consistiu-se na coleta de dados no campo de pesquisa, no colégio em questão e na Secretaria Regional do MAB do município de Francisco Beltrão/PR.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Educação do Campo; Movimentos sociais.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP DO COLÉGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO MARCOS

O Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos, localizado geograficamente no município de Catanduvas/PR é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo. O movimento social de maior atuação no contexto das lutas nesta instituição educacional caracteriza-se especificamente pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que atua principalmente na defesa dos direitos das populações afetadas por construções de barragens.

É a partir da instalação da Usina Hidrelétrica de Itaipu (UHI) no oeste paranaense, que a população local e regional é atingida, dando origem à primeira articulação popular

3 Dissertação intitulada: O projeto formativo de Educação do Campo do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) no Oeste e no Sudoeste paranaense, apresentada como requisito final de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Geografia, nível de Mestrado da Unioeste/*Campus* de Francisco Beltrão – PR, 2015.

contra barragens, que se consolida a partir de pressão religiosa, no caso, a Comissão Pastoral da Terra (CPT-PR). Nesse sentido, a luta dos sujeitos expropriados do campo contra Itaipu reafirma e unifica as demais lutas, originadas também pela instalação de usinas hidrelétricas de menor abrangência, como Usina Hidrelétrica de Salto Caxias, localizada no Rio Iguaçu, nas divisas entre os municípios de Capitão Leônidas Marques (margem direita) e Nova Prata do Iguaçu (margem esquerda). No contexto de luta por educação, a origem deste colégio permeia o contexto de atuação das lideranças da luta em Salto Caxias, onde são conquistados reassentamentos aos trabalhadores do campo, consolidando-se a escola do campo.

Importante se faz realçar que diversas questões que serão discutidas na análise deste PPP recaem como pontos relevantes quando se observa o contexto da Educação do Campo. Este movimento caracteriza-se em olhar para as necessidades das comunidades camponesas, priorizar as ações locais, dar visibilidade e importância as formas de vida e de trabalho e, principalmente, no espaço escolar, tornar a escola, parte deste processo que reafirma a realidade local, a identidade dos sujeitos e dos educandos.

No Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos, pontua-se, conforme o PPP que sua estrutura de organização e legislação é disposta por meio de artigos. Sendo assim, observa-se que sua estrutura legislativa é idêntica a de PPPs de instituições educacionais urbanas. A diferença avulta desta instituição para as demais urbanas é quanto a sua localização física, ou seja, no espaço rural.

Em termos de localização do estabelecimento de ensino, observa-se no artigo 1º do PPP que “[...] o Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos – Ensino Fundamental e Médio, situado na BR 277, KM 540, Zona Rural, no município de Catanduvas – Paraná, mantido pelo Governo do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2010, p. 23). A Fotografia 1 ilustra parte do Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos:

Fotografia 1 – Vista lateral do Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos.



Fonte: ROSSETTO, Edimar Rodrigo. **Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos**. 2014. 1 fotografia.

Em relação aos níveis e modalidades de Ensino da Educação Básica, observa-se que,

Art. 52 O estabelecimento de ensino oferta:

I. Ensino Fundamental: 5ª a 8ª séries/regime de 8 anos;

II. Ensino Médio;

III. Educação Especial: sala de recurso de 5ª a 8ª série, apoio especializado no atendimento de alunos com deficiência mental e distúrbios de aprendizagem (PARANÁ, 2010, p. 39-40).

Neste artigo, é importante mencionar que o regime de 8 anos já foi alterado para nove anos, a partir da reformulação deste documento, como previsto pela LDB nº 9394/96, reformulada em 4 de abril de 2013.

No Artigo 64 deste documento, observa-se que o estabelecimento de ensino oferta salas de Apoio à aprendizagem para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme orientações da SEED (PARANÁ, 2010, p. 41). Faz-se relevante apontar que as atividades de apoio e aprendizagem não se desenvolvem em local específico, como previsto neste artigo, sendo tais espaços definidos diariamente, ou seja, no ato do desenvolvimento da atividade, conforme a necessidade. Isso porque há carência de espaços construídos na instituição para a realização destas atividades. Em várias ocasiões é utilizado o espaço da biblioteca, sala de professores, saguão, entre outros espaços.

Quanto à matriz curricular da instituição de ensino, as disciplinas que fazem parte da grade curricular cumprem as normativas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) etc. Como se observa no Artigo 2º do PPP,

O Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos tem a finalidade de efetivar o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 e a Legislação do Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 2010, p. 23).

Observa-se no conjunto de leis que fundamentam esse documento que não são levadas em conta as especificidades da Educação do Campo, embasada na Constituição Federal Brasileira a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Porém, é importante frisar que o Artigo 5º do PPP está em desacordo com o projeto de escola do campo discutido nesta dissertação, afirmando que “o estabelecimento de ensino em seu Projeto Político-Pedagógico atenderá às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (PARANÁ, 2010, p. 23). Como dito, não há existência de trechos das Diretrizes Operacionais no documento analisado, não justificando seu uso. Cabe lembrar que o PPP é o documento que rege as ações / atividades na instituição de ensino, orientando e definindo rumos a serem seguidos pelo esta-

belecimento ao longo dos anos. O mesmo não traz profundas alterações em seu projeto, com vistas a mudanças quanto à aproximação do movimento de Educação do Campo. O colégio, apesar de não garantir especificamente em seu principal documento artigos que tratam do processo pedagógico diferenciado para o campo, apresenta elementos que fortalecem a identidade dos sujeitos do campo a partir de suas práticas diárias, elencadas individualmente no próximo capítulo.

É possível apontar que o PPP deste Colégio é embasado a partir dos interesses da escola urbana observando-se o trecho da entrevista concedida pela Coordenadora do Núcleo Regional da Educação (NRE) do município de Cascavel / PR, a qual afirma que o “[...] PPP, muitas vezes da escola urbana, [...] vem simplesmente clonado para a escola que passa a se chamar do campo, mas ela está no campo, os professores reproduzem a mesma aula do urbano para o campo, mas a escola se chama escola do campo” (informação verbal)⁴.

Desta forma, trata-se de perceber que o espaço educacional do campo consiste na lógica de trabalho e educação específicas a fim de reproduzir a forma de ensinar do campo, ou seja, priorizando as necessidades da própria comunidade camponesa quanto a suas práticas de vida e trabalho. Nessa linha de análise, é preciso perceber que o PPP deve ser seriamente discutido e construído pelos líderes locais, pois,

[...] constitui-se em instrumento de ação político-pedagógica e de gestão, na medida em que possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola. Nesse sentido, não pode ser visto apenas como produto ou resultado de um trabalho de definição de finalidades e linhas de ação (GORDO, 2015, s/p.).

Portanto, para a construção deste documento, é preciso pensar o espaço pedagógico da instituição, tornando-o instrumento educativo a fim de nortear o cotidiano de vida dos educandos e comunidade a partir de suas práticas. Estas práticas são caracterizadas

4 Madalena Suchesi. Entrevista I. [mar. 2012]. Entrevistador: Edimar Rodrigo Rossetto. Cascavel, 2012. 1 arquivo. dvf (70 min.).

por meio de uma terminologia denominada de “temporalidade pedagógica”⁵ do colégio, refletindo diretamente no “tempo do campo”⁶, priorizando os valores e a cultura dos sujeitos que ali residem.

Em relação à estrutura do PPP em questão, cabe destacar que, além de seus próprios artigos, demais documentos do estabelecimento de ensino são engajados, dentre eles, o Regimento Escolar do estabelecimento, efetivado no ano de 2008, e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), a qual orienta a matriz curricular do colégio em questão.

No Artigo 4º do PPP, observa-se que “[...] o estabelecimento de ensino objetiva a implementação e acompanhamento do seu Projeto Político-Pedagógico, elaborado coletivamente, com observância aos princípios democráticos, e submetido à aprovação do Conselho Escolar” (PARANÁ, 2010, p. 23).

Quanto ao Artigo 11º do PPP, o qual diz respeito à composição de representantes dos vários setores da sociedade no Conselho Escolar da Instituição, é importante ressaltar a participação dos movimentos sociais, representando, no máximo, 1/5 do total de membros, constituindo, nesse caso, como porcentagem baixa de membros desta esfera nesse conjunto. Cabe lembrar que a principal função deste conselho é acompanhar, efetivar e aprovar o PPP da instituição.

Em relação à organização representativa dos educandos no colégio, observa-se que:

Art. 1º - O Grêmio Estudantil JUFÉ – Jovens Unidos Futuro Exemplar é o órgão de máxima representação dos estudantes do Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos localizado na cidade de Catanduvás e fundado em 05/11/2005 (cinco de novembro de dois mil e cinco), com sede neste Estabelecimento de Ensino.

5 Terminologia de cunho histórico-geográfico para explicar a velocidade na realização das ações em determinada esfera de análise no conjunto da fluidez do modo de produção capitalista. O colégio do campo, por se constituir em uma base teórica de ideologia contra-hegemônica, têm suas práticas pedagógicas alicerçadas no tempo de organização do modo de produção capitalista.

6 A expressão mencionada tem função de destacar que, apesar de o “tempo rápido” do modo de produção capitalista interferir na dinâmica de funcionamento das instituições educacionais do campo, o espaço rural pode ainda ser visto como engajado em um movimento descontínuo, porém, que expresse uma visão para além da produção; ou seja, um lugar de vida, de convivência humana, de solidariedade e esperança na construção de uma sociedade enraizada em sua cultura local.

Parágrafo Único – As atividades do Grêmio reger-se-ão pelo presente Estatuto aprovado em Assembléia Geral convocada para este fim (PARANÁ, 2010, p. 103).

Nesse sentido, a partir do ano de 2005, cria-se o Grêmio Estudantil no colégio. Como prevê o estatuto, o mesmo é consolidado apenas por educandos da instituição. É importante mencionar que este órgão representativo expressa, por meio de seus representantes, a posição dos educandos deste colégio quanto às necessidades a serem discutidas pelo Conselho Escolar, além de possuir representação também neste conselho. A Fotografia 2 ilustra uma das atividades realizadas pelo Grêmio Estudantil no Colégio.

Fotografia 2 – Mural no saguão do Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos.



Fonte: ROSSETTO, Edimar Rodrigo. **Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos**. 2014. 1 fotografia.

A construção do mural tem função de mostrar o trabalho desta organização e de aglutinar ainda mais educandos em suas discussões. Porém, cabe mencionar que as discussões realizadas pelo Grêmio Estudantil, na sua grande maioria não fazem referência a luta do movimento social em questão, não trazendo a comunidade para próximo do

colégio. As principais ações deste órgão pautam-se na organização de atividades de recreação para os educandos que frequentam a instituição.

Em relação ao disposto no Art. 154, observa-se que “a biblioteca é um espaço pedagógico democrático com acervo bibliográfico à disposição de toda a comunidade escolar” (PARANÁ, 2010, p. 53). A Biblioteca do Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos encontra-se ilustrada por meio da Fotografia 3:

Fotografia 3 – Biblioteca do Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos.



Fonte: ROSSETTO, Edimar Rodrigo. **Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos**. 2014. 1 fotografia.

É importante observar que a biblioteca, estando à disposição da comunidade escolar, poderia destinar seu acervo de livros e materiais também à comunidade local, uma vez que este colégio está em processo de mudança de sua nomenclatura para colégio do campo, tendo seu conselho escolar composto também por membros da comunidade local. Este local, além de servir como espaço para leitura, é destinado para uso comum de

educandos na preparação de trabalhos do Grêmio Estudantil, sala de reforço, atividades pedagógicas, entre outras atividades. É, ainda, caracterizado como espaço de utilidade pública da comunidade escolar nos períodos matutino, vespertino e noturno.

À frente das ações realizadas no ambiente da biblioteca do colégio encontra-se Zenir Grobes, funcionária pública do Estado do Paraná. Referente à responsabilização do espaço destinado à biblioteca, é importante destacar algumas funções da liderança, como, por exemplo, a classificação de livros, o zelo e organização dos materiais, controle de empréstimos, entre outros. É pertinente destacar na entrevista concedida pela educadora que,

Na questão da biblioteca, a minha decisão por estar aqui é porque nós temos um material muito grande referente à realidade da escola do campo, não só da nossa, como experiências de outras escolas que deram certo, o meu objetivo é formar esses alunos conscientes de que aonde eles aprendam a trabalhar, a lidar com o campo, porque na roça não é você só capinar, você têm um número de coisas a mais para fazer, hoje a diversificação da propriedade é muito importante. Não precisa você trabalhar somente com o cultivo de plantas, você pode trabalhar com horta, com alimentos para a compra direta, que vem para as escolas e que eles também podem trabalhar com panificação (informação verbal)⁷.

Nessa linha de raciocínio, pode-se considerar que a bibliotecária Zenir cumpre função extremamente importante no colégio, firmando-se como liderança na luta da comunidade escolar por uma educação direcionada às comunidades do campo. Como frisado pela líder, a diversificação de atividades no meio rural caracteriza-se como elemento de extrema importância no crescimento e fortalecimento da agricultura em pequenas e médias propriedades, gerando renda e disponibilizando maior qualidade de vida no campo para as famílias. Esta alternativa pode ser caracterizada nos dias atuais como sendo profícua na manutenção das famílias no campo.

Acrescenta-se a tudo isso que a ação das lideranças locais na organização dos trabalhos administrativos e pedagógicos, seja da instituição de ensino pesquisada, seja da

7 Zenir Grobes. Entrevista I. [mar. 2014]. Entrevistador: Edimar Rodrigo Rossetto. Catanduvas, 2014. 1 arquivo. dvf (36 min.).

própria comunidade, apesar de não darem conta do que prevê o movimento de Educação do Campo em sua essência, representam o alicerce na luta pela manutenção e funcionamento desta instituição educacional. Por mais que os diversos problemas apareçam no cotidiano deste colégio, e prejudiquem o funcionamento da instituição, é preciso que haja sempre sujeitos comprometidos com a educação e com o futuro das próximas gerações no campo, para que a luta não termine.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta cotidiana das lideranças, da comunidade, educandos e demais sujeitos envolvidos representa a “chama” que mantém viva a esperança da continuidade e manutenção em se pensar um processo formativo que atenda aos interesses e necessidades dos educandos, das famílias deste território. Cabe salientar que torna-se necessidade, no contexto atual, a criação e o desenvolvimento de estratégias que possibilitem garantias de trabalho e renda aos trabalhadores do campo para que permaneçam nos seus espaços de vida.

Nesta análise, considera-se que o PPP, construído no molde urbano, porém, adequado em trechos para legitimar a Educação do Campo, poderia conter ações e possibilidades que reafirmassem com mais ênfase o movimento da Educação do Campo. Apesar das dificuldades estruturais, nos contextos políticos e ideológicas que enfrenta, fruto da organização da sociedade capitalista, é um movimento que ressurgiu como esperança de vida e de organização política autônoma e democrática. Por denunciar os preconceitos no campo, dar visibilidade aos sujeitos produtores de culturas, de alimentos, de conhecimento, também precisa ser entendida como alternativa para transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GORDO, Amilton de Moraes. **Os desafios da escola do campo frente ao avanço do agronegócio em Moju**: A construção de um PPP (Projeto Político Pedagógico) democrático e emancipatório. Arcos. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/os-de>

safios-da-escola-do-campo-frente-ao-avanco-do-agronegocio-em-moju-a-construcao-de-um-ppp projeto-politico-pedagogico-democratico-e-emancipatorio/>. Acesso em: 3 mar. 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Colégio Estadual do Reassentamento São Marcos – Ensino Fundamental e Médio. Projeto político pedagógico. Catanduvas, 2010.

CAPÍTULO 5

RETOMANDO O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA ESCOLA: DIÁLOGOS (RE)CONSTRUTIVOS ENTRE PASSADO E UM MUNDO GLOBALIZADO E AS OFERTAS ILÍCITAS NOS CORREDORES ESCOLARES

Thamires Guimarães Pavão Campos¹

A TRAJETÓRIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL EM RELAÇÃO AO TEMPO: UMA PROFISSÃO ESCONDIDA

Na trajetória da Orientação Educacional, embarcamos em momentos em que as necessidades econômicas, sociais e governamentais culminam no desenvolvimento desta profissão ao longo do contexto histórico. Ao analisarmos a história no que tange o surgimento deste profissional, conseguimos classificá-lo e dar finalidade a tão importante função como agente de educação e aprendizagem significativa. Com a Revolução Industrial e a mudança dos papéis sociais no tocante a quem instruirá as crianças nesse rompimento do papel econômico e funcional do trabalho na sociedade, a escola passa ser epicentro do desenvolvimento físico, mental e por vezes espirituais das crianças no pós Revolução Industrial. A educação que era confiada aos pais e/ou parentes próximos passa a ser imputada aos profissionais da educação no ambiente escolar, agora responsável pela educação formal e informal.

A Orientação Educacional (OE) é um processo organizado e permanente que existe na escola. Ela busca a formação integral dos educandos (este processo é apreciado em todos seus aspectos, tido como capaz de aperfeiçoamento e realização), através de conhecimentos científicos e métodos técnicos. A Orientação Educacional é um sistema em que se dá através da relação de ajuda entre Orientador, aluno e demais segmentos da escola; resultado de uma relação entre pessoas, realizada de maneira organizada que acaba por despertar no educando oportunidades para amadurecer, fazer escolhas, se auto conhecer e assumir responsabilidades (MARTINS, 1984, p. 97).

No contexto escolar, até por consequência da Revolução Industrial, a mentalidade de desenvolver-se em uma função e de ocupar uma posição no mercado de trabalho e na indústria criou uma mecanização no ensino e função da escola, nos países mais desenvolvidos da pontuada época, como Estados Unidos e França, os movimentos de inserção de um profissional que fosse responsável por dar uma finalidade ao campo vocacional, foi sendo pautada e colocada em prática nas escolas de diferentes esferas sociais, destacando-se as de ensino elitizado. Neste momento, há um questionamento sobre até que ponto o papel a preocupação da sociedade e também da Escola enquanto comissária da Educação seria o real comprometimento com a formação integral do cidadão,

entregando no final dos anos escolares jovens aptos para os desafios da vida adulta, com este pensamento crítico, associado à nova dinâmica e papel da escola na sociedade, avaliou-se a necessidade de um Orientador Vocacional e posteriormente a separação do que é Vocacional ao que é apontado como o profissional encarregado da articulação entre a escola e família objetivando o desenvolvimento integral do discente. Com os avanços da Revolução industrial e das inovações tecnológicas, o papel da escola, dos seus agentes e do orientador educacional, precisou ainda mais de atenção e necessidade para existir.

O MUNDO E SUAS NOVAS PERSPECTIVAS: O ORIENTADOR EDUCACIONAL FRENTE AS DEMANDAS SOCIAIS, GLOBALIZAÇÃO E AS DROGAS ILÍCITAS E LÍCITAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Com a certeza que o mundo mudou e a escola precisa acompanhar essas mudanças para atender seus objetivos e finalidades, enredamos um diálogo e preocupação com novas tendências tecnológicas que são inseridas na sociedade e, que não podem estar distantes do processo ensino-aprendizagem. Ressaltamos que, a medida da difusão da tecnologia na sociedade foi gradual e que, a chegada para a “grande massa” de objetos tecnológicos passou por décadas de aperfeiçoamento e de transitabilidade. As calculadoras eletrônicas, o fácil acesso à internet através do uso de aparelhos celulares, os dispositivos de áudio e tocadores de mídias adentraram a sociedade, os costumes familiares e a escola. A criticidade do uso destes dispositivos está sempre associados a sua finalidade na escola. Há sempre uma dissonância nos diálogos educativos quanto ao uso de tecnologias em sala de aula ou como instrumento para ensino-aprendizagem. Em concordância com os trabalhos de Melo (2010), as tecnologias não podem ser ignoradas em sala de aula, há um universo de possibilidades educativas quando reconhecemos a importância das ferramentas tecnológicas e a incorporamos em nossas práticas profissionais.

Os professores precisam vencer os desafios impostos por essa nova era, dominá-los e, com o planejamento de aula, inserir estas tecnologias em sala para que estas tenham

realmente finalidade pedagógica, promovendo assim, aprendizagem significativa. Com estas análises, podemos questionar: A tecnologia usada em sala pode ser delimitada pelo professor? O orientador educacional deverá estabelecer limites para seu uso na escola? O Orientador educacional será instrumento de facilitação entre docente e discente no que tange ao uso das tecnologias? Esses questionamentos nos ajudam a analisar o papel do Orientador Educacional no advento das tecnologias na escola.

O ato de ensinar é complexo por si na medida em que é preciso ensinar numa população desconhecida [...] A presença do Pedagogo na escola é útil porque ele possui um repertório de conhecimentos que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função. Estes conhecimentos precisam estar articulados no processo ensino aprendizagem com objetivos sócios políticos (PIMENTA, 1991, p. 178).

Na perspectiva do Orientador Educacional bem como sua participação na temática das drogas no contexto escolar. A sociedade durante muitas décadas vem consumindo drogas lícitas e com as crescentes ondas de tráfico e violência as ilícitas também ganham espaço no ambiente escolar. A preocupação com a crescente do uso precoce de drogas lícitas e ilícitas foi pontuada pelo livro como sendo, cada vez mais difundido na sociedade com primícia nos lares, sendo intensificado com a imagem de que, seus consumidores são mais “descolados” e até sofisticados por seu uso. Na puberdade as situações e desafios cotidianos se tornam ainda maiores e, na tentativa de aliviar essas preocupações, muitos adolescentes ingressam no mundo das drogas lícitas e ilícitas ainda mais cedo. O papel da escola e do Orientador Educacional como mediador entre escola e família é identificar, tratar e fomentar o combate às drogas. O Orientador precisa ter propriedade no conhecimento e informação sobre as drogas que são veiculadas na sociedade, conhecer seus indícios físicos de mudança, criar ações educativas e instrutivas na escola, trazer especialistas para discorrer de forma mais técnica sobre as leis civis acerca do uso e comercialização das mesmas e em resumo, mostrar as consequências devastadoras das drogas para a comunidade escolar. Para tal papel e exigências, é necessário atenção aos deta-

lhes, às rodas de conversas, aos olhares, aos corredores da escola e aos comportamentos fora do padrão. O Orientador Educacional é fundamental no combate e informação, às drogas adentraram às instituições de forma secreta e nas surdinhas mas, seus fomentadores precisam ser inibidos cada vez mais e, é importante que o corpo docente e discente sejam orientados e acompanhados pelo departamento educacional.

Em suma, as modificações sociais e a globalização, nos trouxeram modernização, agilidade, facilidade e inovação, tanto nos âmbitos sociais, culturais e por consequência na educação. A escola é um agente importante de construção social e por isso, é necessário que esta acompanhe o desenvolvimento tecnológico e social, esses desafios estão em nossas salas e nas gerações que a escola abriga ao longo dos anos. O Orientador Educacional como encarregado da articulação entre a escola, família e sociedade precisa estar disposto a inserir as tecnologias na escola veiculando e focando na aprendizagem significativa, e, ao abrigar essas tendências tecnológicas há, sem dúvidas, desafios a serem derrubados e, cabe ao orientador ser um facilitador da inserção da tecnologia em sala, além de vedar as correntes nocivas da escola, como o centro das preocupações são aos drogas, precisamos salientar que o Orientador é protagonista em seu combate e identificação, é ele quem irá detectar e coordenar as investidas de toda comunidade escolar para seu combate. Em um ambiente segundo Melo (2010) onde há necessidade constante de diálogos sobre sexualidade, saúde e sociedade, a temática dos prejuízos do consumo, venda e disseminação da ideia das drogas é um desafio para a orientação educacional, corpo docente, administrativo e rede apoio escolar. Diariamente o assunto das drogas lícitas e ilícitas tem bombardeado os corredores das escolas e o papel inicial do orientador como Borges (2009) precisa ser enfático e conscientizador. Tratar a temática como algo irrelevante ou não aplicável a comunidade é negar o um problema que, quando entra em pauta de discussão pode ser uma grande ferramenta para a aproximação entre discentes e o orientador educacional. Aulas de biologia, história e palestras educativas, além de

rodas de conversa são uma alternativa para inserir pontos de vistas jurídicos e mentais na abordagem dessa temática. O orientador, como um auxiliador e amigo, deve promover esse acolhimento para que esses temas possam ser dialogados com calma e com o mínimo de exposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Marilene Andrade Ferreira. Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais. São Paulo: Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 321 p.

MELO, Fabíola Silva de. Formação Continuada de Professores em EAD para o uso das Tecnologias na Educação: perspectivas na prática. Monografia do Curso de Especialização em Tecnologias em Educação. Departamento de Educação, CCEAD. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pernambuco, 2010. 50 f.

MARTINS, José do Prado. Princípios e métodos da orientação educacional. 2 ed. São Paulo; Atlas, 1984.

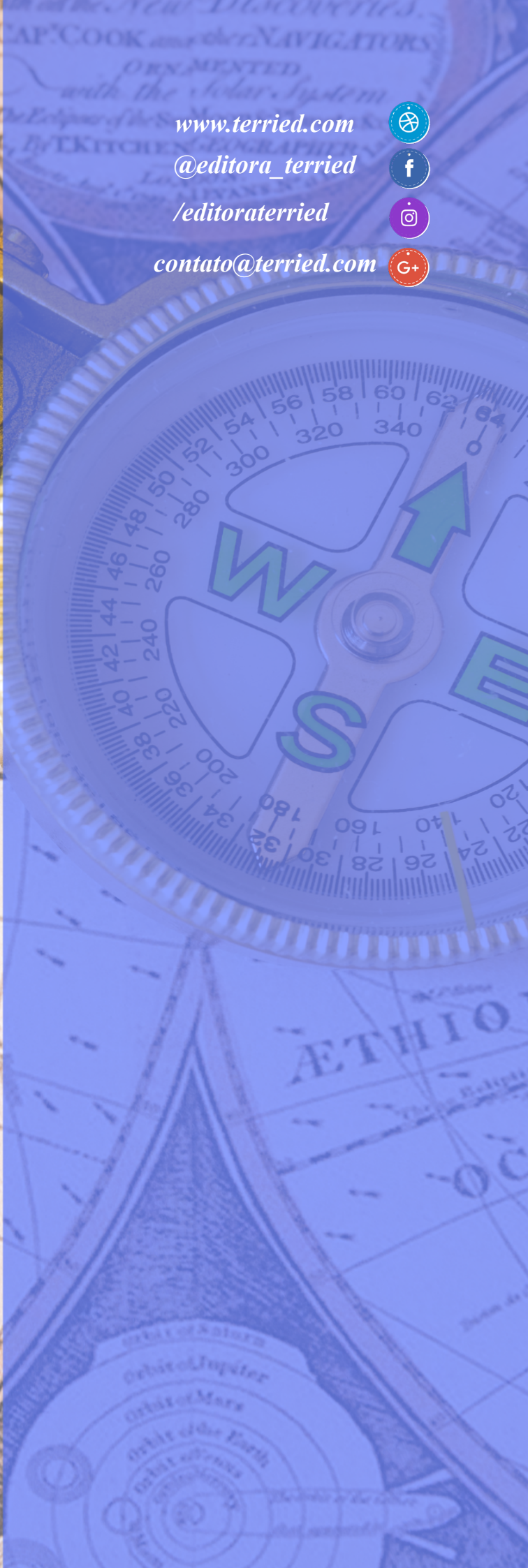
PIMENTA, Selma Garrido. O Pedagogo na Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1991

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivanio Folmer



Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET.



www.terried.com

[@editora_terried](https://www.instagram.com/editora_terried)

[/editoraterried](https://www.facebook.com/editoraterried)

contato@terried.com



TERRIED