

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA

LARISSA CRISTINA BRANDÃO CARDOSO

**ALFABETIZAÇÃO EM LINGUAGEM GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: O COTIDIANO DE PROFESSORES E ESTUDANTES EM
AQUIDAUANA - MS**

AQUIDAUANA, MS
2016

LARISSA CRISTINA BRANDÃO CARDOSO

**ALFABETIZAÇÃO EM LINGUAGEM GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: O COTIDIANO DE PROFESSORES E ESTUDANTES EM
AQUIDAUANA - MS**

Dissertação apresentada, como exigência do curso de Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Eva Teixeira dos Santos.

AQUIDAUANA, MS

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

LARISSA CRISTINA BRANDÃO CARDOSO

**ALFABETIZAÇÃO EM LINGUAGEM GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: O COTIDIANO DE PROFESSORES E ESTUDANTES EM
AQUIDAUANA - MS**

Dissertação apresentada, como exigência do curso de Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Eva Teixeira dos Santos.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Candidato: **Larissa Cristina Brandão Cardoso**

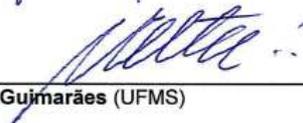
Dissertação defendida e aprovada em 21 de março de 2016 pela Comissão Examinadora:



Prof. Dra. ~~Eva Teixeira dos Santos~~ (orientadora)



Prof. Dr. ~~André dos Santos Baldraia Souza~~ (UFRGS)



Prof. Dr. ~~Valter Guimarães~~ (UFMS)

As subjetividades, como a luta pela igualdade e por um círculo do bem, a quem me amou e me ensinou sobre o amor... Mãe e Pai.

AGRADECIMENTOS

À quem rege os movimentos de rotação e translação, pois o meu ser crê e tem fé nEle;

À minha mãe e ao meu pai, pelos choques de realidade e acalento cada qual em seu momento, mais que necessário;

Ao meu irmão e minha cunhada por sempre me ouvirem, me ajudarem nas minhas mudanças; E pela reticência... o menino Felipe... o fôlego no momento certo que compôs a reflexão do ciclo que é a vida;

Às minhas avós Olívia e Maria por me ensinarem a ser uma mulher resistente; Aos meus avôs Nicolau (*in memoriam*) e Orlando por algumas “leituras de mundo”; Às minhas tias e tios pelas orações e pensamentos positivos;

À tia Cida que me deu reforço escolar quando eu estava sendo alfabetizada;

À professora Eva, primeiro por me aceitar, por me frear e permitir quando foi necessário, e pelos aprendizados. Pela boa companhia em viagens e conversas. Pela amizade;

A banca, professor Valter Guimarães e André Baldráia, por contribuírem com este trabalho e com minha formação;

A professora Vera, quem plantou a semente da pesquisa no meu ser enquanto eu nem sabia o que fazia na universidade;

Aos meus professores da educação básica. Da graduação, em especial, Roberto Paixão, Mara Falconi, Walter Guedes, Valéria Ferreira e Célia Pirolo; E do mestrado, principalmente professor Jaime que não me deixou desistir de estudar cartografia;

Aos meus colegas de pós, pelas convivências e discussões durante as aulas. A generosidade da Ana, e exemplo de dedicação da Elvira e do Eliezer;

Ao menino que carrega água na peneira, Thiago Carvalho, que potencializou meu gosto pela poesia, sobretudo pelo Manoel de Barros, além de ser um dos grandes influenciadores a minha entrada na pós;

Aos meus amigos Manu, Salete e Gil que sempre estiveram de braços abertos, com sorriso no rosto e lágrimas nos olhos quando eu voltei;

A Rose, grande amiga, por torcer e orar por mim;

As minhas tutus Lud, Ciça e Lê, que me aceitam mesmo com meu jeito humanas de ser desde o ensino médio, pela amizade e boas risadas;

Ao tio Baldras, um menino muito inteligente e grande amigo, que significou pra mim o que é solidariedade, coexistência e pós-modernidade com o seu cabelo;

Ao Bazana, meu irmão mais velho na família geográfica, a quem divido a minha geografia sentimental;

Ao menino Bruno, um reencontro, amigo, vizinho e parceiro de panela, por cada almoço filosófico e café poético de fim de tarde, quanta saudade sentirei;

As “abigas” geográficas Minas, Laris e Aíla, por sempre tocarem/cantarem Pais e Filhos para mim, pelas conversas, rolês de bicicleta (com tombos) e comidas boas compartilhadas;

Ao meu geoamigo Langa, sempre ouvidos as coexistências da vida e da pesquisa, via WhatsApp e Skype;

Ao professor Izac que apresentou a “metodologia Kozel” para os mapas mentais;

À sociedade brasileira e à FUNDECT pela bolsa de estudos;

À Gerência Municipal de Educação de Aquidauana, pelo apoio a pesquisa;

À direção e coordenação das três escolas em que a pesquisa se desenvolveu;

Aos professores de geografia pesquisados. Aos professores das outras áreas que também me receberam em seu espaço de trabalho;

Ao Cacique Laucídio Marques e a Comunidade da Aldeia Lagoinha que aceitaram (uma não índia, quiçá uma índia sim), a minha entrada na comunidade como pesquisadora. Ao diretor Délio e a coordenadora Matilde por estarem prontos a colaborar com todo o processo;

Aos estudantes por compartilharem suas “leituras de mundo” e coexistências. Não lembro seus nomes de cabeça, mas os rostos sim, pois observei cada um, e quando observei pensei o quanto vocês faziam parte da minha história, pois o processo de pesquisa foi uma (re)construção. De todo o processo educacional e o da pesquisa o que mais importa são as pessoas, sem hierarquia. Os estudantes e todas as suas histórias, leituras de mundo, cotidianos e chãos foram os pilares desta pesquisa;

Aos motoristas dos ônibus da escola indígena e pantaneira, que estão na lida nos primeiros horários dos dias letivos, transportando os docentes para. As pessoas que trabalham nas escolas, na limpeza, na merenda, na biblioteca, sala de tecnologia, secretaria e que de alguma forma estão envolvidos no processo educacional;

A todas e todos, próximos e distantes, que estão envolvidos neste processo e algum dia escutaram sobre esta pesquisa;

Aos seres e coisas desimportantes. Ao chão de Aquidauana.

Gratidão!!!

Acho que a gente escreve para se descobrir.
Nossas maiores verdades são inventadas – alguém já disse.
Escrevo para chegar mais perto da minha fonte.

Manoel de Barros

RESUMO

A alfabetização em geografia e ambiental tem potencial de se efetivar na prática do ser, ultrapassando o ensino mecânico descontextualizado do cotidiano e espaço vivido. Assim, pensa-se a ambas as perspectivas no contexto escolar dialogando com a prática social do estudante e também do professor. O ensino não deve ser alheio à realidade, ao que é vivido pelo estudante em seu espaço, o “chão”, por meio do cotidiano. Sendo que o estudante alfabetizado a partir de sua “leitura de mundo” tem um aprendizado mais significativo, consistindo na alfabetização geográfica, para compreender as relações sociais no espaço, e toda a problemática ambiental. Esta pesquisa visou conhecer e analisar o ensino de geografia e educação ambiental em três contextos escolares em Aquidauana, e ideou o espaço enquanto uma produção da sociedade, no qual influencia cada ser na sua relação e percepção espacial e ambiental, configurando uma relação coexistente. Assim, as ‘leituras de mundo’ que procedem do cotidiano no espaço vivido, o ‘chão’, configura uma geografia viva que produz percepções possibilitadas a ser sistematizadas pelos componentes da educação básica em foco nesta pesquisa, como a escola indígena, a citadina e a pantaneira. A pesquisa foi realizada a partir de levantamentos documentais, bibliográficos e trabalhos de campo. A reflexão acerca das observações nas salas de aulas e escolas, assim como as análises dos mapas mentais e das narrativas dos estudantes e a contextualização das respostas dos professores contribuíram para o conhecimento e a reflexão que possibilitam perscrutar os documentos oficiais relativos a cada realidade escolar pesquisada. A diversidade dos estudantes se destacou e potencializou a análise dialética das leituras de mundo, enquanto uma construção social. A Geografia pensada nesta perspectiva está propensa a não se limitar ao referencial curricular da educação básica, ao teórico-metodológico da Geografia acadêmica e nem se rotular. Os cotidianos escolares, dos estudantes e dos professores não são estáticos, pois se tratam do dinamismo do devir do ‘chão’ de todos estes envolvidos. A compreensão espacial e ambiental pode estar para os estudantes com significação a pensar o cotidiano e ser no espaço vivido, e não limitados com conceitos estáticos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Espaço Vivido. Geografia.

ABSTRACT

The geographical and environmental literacy have the potential to implement itself on the being experience, exceeding the mechanical teaching out of the daily context and living space. Thus, it is thought on both perspectives in the scholar context speaking with the students' social practices as well as the professors'. Teaching mustn't be unrelated to reality, to what is the student living in his space, the "ground", by means of daily routine. The literate student from his "world interpretation" has an apprenticeship even more meaningful, consisting on geographical literacy, in order to comprehend the social relationships into the space as well as all environmental issues. This research, aimed to know the geography and environmental education teaching within three scholar contexts located in Aquidauana, and planned the space as a production of the society, in which is able to affect every being in its spatial and environmental relationship and understanding, configuring a coexistent relationship. Thus, the "world interpretation" that proceed from the daily routine of the living space, the "ground", configures a live geography that produces perceptions enabled to be systematic by the fundamental education components focused in this research, such as the native school, urban school and Pantanal school. The research occurred in three stages, documental, bibliographic and field. The thinking of observations in class and school, as well as the mental maps and the students' narratives analysis, and the contextualization of the teachers' answers have added to knowledge and reflection corresponding to official documents proposed to each searched scholar reality. The students' diversity stood out and enhanced the dialectic analysis in the world interpretations, as social construction. The Geography thought in this perspective is inclined to be neither restricted to the fundamental education national curriculum, nor to the theoretical-methodological of the academic Geography or even be labeled. The daily routine of school, students and teachers does not stand still, since it is treated by the dynamism of becoming from the "ground" of all parties. The spatial and environmental comprehension can be to the students with meaning to think over the daily routine and being in the living space, and not restricted with motionless concepts.

Key-words: Environmental Education. Living Space. Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Aula de campo com os estudantes dos 6º e 7º anos	98
Foto 2 - Paisagem durante a caminhada	99
Foto 3 - Presença de queimada pela Aldeia.....	99
Foto 4 - Lixo em meio à vegetação da aldeia	100
Foto 5 - Aves que chamaram muito a atenção dos estudantes	100
Foto 6 - Aula de campo com os estudantes dos 8º e 9º anos	102
Foto 7 - Caminhada	103
Foto 8 - Lixo	103
Foto 9 - Flores.....	104
Foto 10 - Poesia e fotografia dos estudantes	104
Foto 11 - Estudantes da EP lendo poesias	106
Foto 12 - Saída para fotografar na Fazenda Taboco.....	107
Foto 13 - Fotografia do estudante e poema escolhido	108
Foto 14 - Fotografia do estudante e poema escolhido	108
Foto 15 - Fotografia do estudante e poema escolhido	109
Foto 16 - Fotografia do estudante e poema escolhido	109
Foto 17 - Fotografia do estudante e poema escolhido	110
Mapa 1 - Localização das escolas estudadas	40
Figura 1 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Indígena	69
Figura 2 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Indígena	72
Figura 3 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Indígena	75
Figura 4 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Indígena	77
Figura 5 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Erso Gomes ...	80
Figura 6 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Erso Gomes ...	83
Figura 7 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Erso Gomes.....	86
Figura 8 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Erso Gomes.....	89
Figura 9 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Pantaneira	92

Figura 10 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Pantaneira

.....94

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Educação Ambiental (EA)

Educação Ambiental Autopoiética (EAA)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Escola Indígena (EI)

Escola Erso Gomes (EC)

Escola Pantaneira (EP)

Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)

Professor da Escola Indígena (PEI)

Professor da Escola Cidadina (PEC)

Professor da Escola Pantaneira (PEP)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A DISCUTIR.....	17
2.1	Natureza.....	17
2.2	Qual Geografia?.....	18
2.3	Espaço Geográfico, Chão e Cotidiano.....	22
2.4	Alfabetização Geográfica.....	27
2.5	Educação Ambiental?.....	31
3	METODOLOGIA.....	37
4	DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO E COTIDIANO DA ESCOLA.....	45
4.1	- O Chão da EI.....	46
4.2	- O Chão da EC.....	48
4.3	- O Chão da EP.....	50
5	SER PROFESSOR.....	53
6	UMA APROXIMAÇÃO Á GEOGRAFIA DOS ESTUDANTES ATRAVÉS DOS MAPAS MENTAIS DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE.....	65
7	APRENDENDO GEOGRAFIA NO CHÃO DA ALDEIA: MANOEL DE BARROS NO CHÃO DA ESCOLA PANTANEIRA.....	97
7.2	- Manoel de Barros no chão da Escola Pantaneira.....	105
8	A REDISCUTIR.....	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Este escrito é o resultado de leituras, práticas e reflexões de uma coexistência, pois, antes da problemática incorporar a pesquisa, ela tem fundamento nas indagações do ser pessoal e profissional da pesquisadora. Nesse processo, a pesquisadora formou o projeto de pesquisa e o decorrer da pesquisa formou quem a desenvolve. Para a pesquisadora, hipoteticamente, quando uma criança observa fumaça em um lugar distante, logo relaciona isso à possibilidade de haver fogo, porém esse fenômeno pode ocorrer mesmo que o observador não saiba ler as palavras fumaça e fogo, pois o saber não depende somente da alfabetização formal, mas também da sua vivência espacial e cotidiana. Assim, este trabalho se originou a partir de reflexões a respeito da perspectiva “freireana” no ensino de Geografia durante a graduação da pesquisadora, que formulou esta pesquisa, temática e problemática, a partir de uma realidade educacional, atentando às leituras de um grupo de teóricos que refletem a Geografia na educação básica.

A pesquisadora atenta para tal temática e a problemática sem pôr à parte a experiência pessoal, pois os problemas da pesquisa advêm de um conjunto de indagações da pesquisadora em seu processo de formação profissional. Os dois elementos, temática e problemática, pensados a partir da diversidade que existe numa sala de aula e escola, direcionaram para três diferentes contextos escolares, no município de Aquidauana, que tem abundância de instituições educacionais, como as escolas da cidade, escolas do campo e escolas nas aldeias indígenas.

A Geografia aplicada ao ensino possui uma linguagem própria, com conceitos e foco para pensar a “prática social” no espaço concernente às suas vivências, para expandir/sistematizar a concepção espacial para outros contextos e escalas. Quando o estudante começa a passar a construir entendimentos a partir do seu espaço de vivência, esse está sendo alfabetizado em Geografia. A noção de alfabetização geográfica adotada¹ nesta pesquisa se efetiva da corroboração das ideias de um conjunto de estudiosos, que exprime as concepções de “leitura crítica” de Freire (2006), de forma direta e indireta. Partindo disso, a problemática consiste em refletir se a educação básica tem oferecido ao estudante a compreensão da linguagem geográfica a partir do seu cotidiano.

¹ Consiste numa interpretação da pesquisadora.

Concomitante à Geografia, o enfoque da pesquisa também se remeteu à Educação Ambiental (EA), respondendo aos ensinamentos dos Temas Transversais, mas a repensar a sua aplicabilidade conforme as propostas oficiais, enquanto a significação que tem tido para as realidades educacionais, para que não se tenha a prospecção no plano de ideia sem aplicabilidade para a realidade espacial e “prática social” de cada ser.

A proposição admitida no projeto de pesquisa foi que a concepção teórica adotada pelos documentos oficiais se distancia das práticas dos contextos educacionais das escolas pesquisadas. Por mais que tenha isto em vista, se admitiu também que o contato da pesquisa de campo demonstraria que muitas propostas não se efetivam, demonstrando a fragilidades da práxis dos documentos oficiais nesses contextos.

A reflexão desta pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer o processo de alfabetização em Geografia e a EA a partir da análise das práticas pedagógicas dos docentes e do cotidiano dos estudantes, nos anos finais do ensino fundamental em escolas inseridas em espaços e cotidianos indígena, citadino e do campo. Para isso, foram selecionadas três escolas: a Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, a Escola Municipal Erso Gomes e a Escola Municipal Polo Pantaneira Núcleo Joaquim Alves Ribeiro. Com isso, se abordou com enfoque específico os professores e os estudantes, sendo o primeiro grupo quanto à sua prática educacional, atentando ao espaço de vivência e cotidiano dos estudantes, e o segundo quanto às suas origens e quanto à sua compreensão sobre a ciência geográfica e a EA.

Os capítulos apresentam o campo que se efetivou para a reflexão das constatações. Diante disso, o primeiro capítulo tem um caráter teórico que exhibe as concepções históricas, conceituais e os enfoques, disciplinar e interdisciplinar, da Geografia e da EA. A princípio, esse capítulo aborda um breve histórico da concepção de natureza e sua incorporação nas ciências, destacando a Geografia. Posteriormente, retrata-se a Geografia enquanto campo de conhecimento e sua sistematização científica, apontando a episteme geográfica da pesquisa. Ulteriormente, o campo conceitual é compreendido a partir dos poemas de Manoel de Barros. A ideia da Geografia aplicada ao ensino demonstra a relação intrínseca com os conceitos geográficos que sustentam a parte teórica acerca da Geografia, assim como também a perspectiva da EA.

O seguinte capítulo contextualiza metodologicamente a pesquisa para demonstrar o desenrolar das suas fases, correspondendo aos objetivos específicos. A subsequente parte do

trabalho demonstra as propostas dos documentos oficiais para as escolas pesquisadas, concomitante às observações *in loco* e às falas dos profissionais envolvidos nos contextos.

O quarto capítulo acerca do “Ser professor” sistematiza as respostas dos professores quanto aos formulários respondidos. As percepções dos estudantes quanto à Geografia e à EA, concomitantes ao entendimento das origens dos estudantes, são apresentadas no quinto capítulo; momento em que a análise dos mapas mentais e das narrativas viabilizaram a interpretação de dimensões subjetivas dos alunos que realizaram os mapas. O capítulo posterior, quinto, apresenta as práticas da pesquisadora nas escolas, junto aos professores das próprias escolas que também participaram das atividades, bem como os estudantes.

A discussão que finaliza este escrito, mas que não determina uma discussão fechada, pois apenas reflete ao tudo que foi exposto nesta pesquisa, num primeiro momento rediscute as perspectivas apresentadas no início do escrito, tendo em vista as vivências nos “chãos” das escolas. Finalmente, tem-se a conclusão, que reflete de modo geral tudo que percorreu esta pesquisa, considerando possibilidades de mudanças e refletindo-as. A conclusão aqui apresentada não consiste na finalização de um ciclo de discussão, mas numa possibilidade de reiniciar a espiral de reflexões para redescobrir o foco pesquisado, em concomitante o ser pesquisador, por se tratar de uma coexistência.

2 A DISCUTIR

2.1 Natureza

Cada sociedade e cultura constroem seu próprio entendimento de natureza, consistindo num conceito cultural, pois se considera a cultura externa à natureza, tendo a primeira como dominante (GONÇALVES, 2006, p.25). O conceito de natureza na sociedade ocidental foi desenvolvida sob influências do “privilegiamento do homem e da ideia” da filosofia grega, com Platão e Aristóteles, que resultou na concepção de “natureza desumanizada e desta natureza não-humana” (GONÇALVES, 2006, p. 31). Com isto, há de se pensar na correspondência à expansão capitalista, pois os filósofos Francis Bacon e René Descartes propõem um sistema filosófico que pensa que o homem deveria explorar a natureza à luz da razão, instituindo uma racionalidade mecanicista.

Nos séculos XVI e XVII algumas ciências foram sistematizadas sob influências do modo de produção capitalista, tendo por objetivo o domínio e o controle da natureza, num comportamento antiecológico. E mais: entende-se que a propriedade da natureza pertence a uma pequena parcela da sociedade, enquanto que os impactos ambientais são de todos, pois:

A natureza é, em nossa sociedade, um objeto a ser dominado por um sujeito, o homem, muito embora saibamos que nem todos os homens que dela verdadeiramente se apropriam. A grande maioria dos outros homens não passa, ela também, de objeto que pode até ser descartado. [...] Eis aí o paradoxo do humanismo moderno: imperiosa necessidade de afirmar uma visão de mundo antropocêntrica, onde o homem é o rei de tudo, o faz esquecer o outro significado do termo “sujeito” – o sujeito pode ser o que age ou o que se submete (GONÇALVES, 2006, p. 26-27).

A ideia de que o homem é externo à natureza tem um caráter hierárquico, que resguarda a superioridade ao homem, que é quem domina a natureza. Em segundo plano, há o domínio do homem sobre o homem também, pois o domínio da natureza não está para todos. Para Gonçalves (2006, p.27), esse é o “paradoxo do humanismo moderno”, sendo que o domínio no campo das ideias da natureza externa ao homem engendra as relações gerais, do homem com a natureza e com o homem.

A configuração clássica da Geografia enquanto ciência propõe analisar a relação do homem-natureza, considerando que:

Desde sua autonomia enquanto ciência, a concepção de natureza veiculada pelos geógrafos constitui-se como algo externo ao homem. Natureza são os elementos ou o conjunto dos elementos formadores do planeta Terra, ou seja, ar, água, solos, relevo, fauna e flora. Esta separação constitui herança, como de resto nas demais ciências, das ideias de Descartes de separação

entre natureza e homem, dessacralização da natureza, transformando-a em objeto e o homem em sujeito conhecedor e dominador desta (SUERTEGARAY, 2001, p. 2).

Eis a abordagem de Espaço Absoluto como “espaço receptáculo, espaço continente, lugar de ocorrência do fenômeno geográfico” (SUERTEGARAY, 2001, p. 3), proveniente do entendimento de Kant. Foi o salto histórico dos anos 60 e 70 que influenciou a proposta de outra perspectiva analítica da Geografia, o Espaço Relativo, a ser contextualizada doravante, por meio do debate teórico de Geografia, da categoria de análise, dos conceitos e das perspectivas de relação espacial e ambiental.

2.2 Qual Geografia?

O que se entende por Geografia? É o estudo, que estuda esse tipo de matéria estuda a vida Sabe melhor É sempre Bom, saber um pouco mais Afinal. Ninguém sabe de tudo. (15 anos, 9º, EC).

Para o estudante, a Geografia ensinada no nível básico “estuda a vida”, ou seja, o ensino de Geografia corresponde às perspectivas da Geografia enquanto ciência. Para este momento, importa entender a que perspectiva da Geografia o trabalho enfoca, para assim entender conceitos, concepção de ensino de Geografia e, mais a frente, percepção de Geografia a partir de mapas mentais.

Para toda a ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder (LACOSTE, 1988, p.22).

Lacoste enfatiza a importância do conhecimento epistemológico da ciência estudada, pois o decorrer de cada ciência tem ligação com um contexto histórico, respondendo as premissas ideológicas.

A história da geografia assim como das ciências deve fugir das datações acerca dos fatos ocorridos, por mais que “[...] a complexa Geografia do mundo está estreitamente ligada com o que acontece em sua história” (PHILO, 1996, p.270). Pois, esquematizar o contexto histórico do desenrolar de um campo de conhecimento, uma ciência ou até um fenômeno com datação correta pode ser complicado, pois alguns eventos destacáveis ocorrem

simultaneamente, porque um evento não finaliza para dar início a outro, vai sendo substituído aos poucos, por isso a problemática da datação específica, uma vez que:

A história... não é uma estória de eventos consecutivos ou um relato de mudanças. Ela não trata de eventos considerados como tais. Ela é um estudo dos processos de pensamento que motivaram as ações humanas no passado, e não simplesmente apreciar fenômenos em seus relacionamentos com o tempo. O conteúdo do campo da história limita-se a objetos particulares, isto é, ações humanas que são as consequências do pensamento consciente (BEAUJEU-GARNIER, 1952, p. 6 apud PHILO, 1996, p. 272).

O contexto histórico da Geografia concede prioridade às questões do surgimento, sistematização e processo de renovação dessa ciência. Porém, importa salientar que “a história é processual; portanto, a Geografia, como a sociedade, não é linear. No sentido de que uma corrente substitui a outra” (SUERTEGARAY, 1997 apud CASTROGIOVANNI, 2007, p. 39). Contudo, a história é dinâmica, as correntes começam a ser praticadas ainda que outra corrente ainda exista. A abordagem da história do pensamento geográfico aqui não segue uma sequência cronológica e sim as perspectivas científicas. E é sabido que estas, como todos os paradigmas científicos desenvolvem-se simultaneamente, em diálogo constante, até que uma supera a outra em termos de validade ou de maior aceitação junto à comunidade científica.

Os momentos abordados aqui da história do pensamento geográfico não ocorreram cronologicamente, vão ocorrendo mutuamente.

A Geografia tem a sua gênese enquanto campo de conhecimento no contexto espacial da Grécia Antiga, e a sua sistematização científica se iniciou na Alemanha. Filósofos como Tales, Anaximandro, Heródoto, Hipócrates e Aristóteles produziram obras de conhecimento geográfico, não produziram Geografia, enquanto ciência. Dessa forma, os autores mencionados produziram trabalhos considerados geográficos por conta da temática que tratavam (MORAES, 2007, p.49). Observa-se que:

Desta forma, pode-se dizer que o conhecimento geográfico se encontrava disperso. Por um lado, as matérias apresentadas com essa designação eram bastante diversificadas, sem um conteúdo unitário. Por outro lado, muito do que hoje se entende por Geografia não era apresentado com este rótulo. Este quadro vai permanecer inalterado até o final do século XVIII. Assim, até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática e de continuidade nas formulações. Designam-se como Geografia: relatos de viagem escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos sobre os continentes e os países do globo, etc (MORAES, 2007, p. 49-50).

Até o final do século XVIII, as produções não eram consideradas concernentes ao conhecimento geográfico, recebendo esse caráter somente depois da sistematização, pois as produções eram diversas, como nos exemplos citados acima pelo autor. Ocorreu no início do século XIX essa sistematização das produções que formavam o conhecimento geográfico, que concedeu ao conhecimento geográfico a categoria de ciência unificada.

Moraes (2007, p. 51), organiza o entendimento da sistematização da Geografia enquanto ciência por meio dos pressupostos históricos, sendo que esses são primordiais para exprimir o suceder da Geografia enquanto campo de conhecimento para ciência. O primeiro pressuposto consta que, com a passagem do Feudalismo para o Capitalismo, a Europa pretendia estender sua “área de ação” e, com isso, era necessário expandir o conhecimento dos continentes.

O outro pressuposto perpassa pelo desenvolvimento do Mercantilismo, quando não bastava conhecer apenas os contornos dos continentes, mas ter informações apuradas sobre territórios a serem apropriados, os territórios coloniais. Nesse período, havia um trabalho de compilação de materiais nos escritórios coloniais, localizados nas metrópoles, que tinham essa função. O seguinte pressuposto forma-se pela necessidade de um arsenal de mapas bem apurados para a “localização dos territórios”, contribuindo para as viagens e a expansão comercial (MORAES, 2007, p. 52-53). É perceptível o quanto o decorrer do processo de sistematização da Geografia ocorre aliado à expansão do sistema capitalista, que explica o engendramento científico da Geografia (MORAES, 2007, p. 56-57). Assim, a Geografia enquanto campo de conhecimento foi muito influenciada pelo desenvolvimento das chamadas “grandes descobertas” (LACOSTE, 1988, p. 25).

A sistematização é marcada por Humboldt e Ritter, que contribuem cientificamente, pois “deixam uma influência geral, que será resgatada por todas as ‘escolas’ da Geografia Tradicional” (MORAES, 2007, p. 64), sendo considerados os “pais da Geografia moderna”, uma vez que:

A obra destes dois autores compõe a base da Geografia Tradicional. Todos os trabalhos posteriores vão se remeter às formulações de Humboldt e Ritter, seja para aceitá-las ou refutá-las. [...], estes autores criam uma linha de continuidade no pensamento geográfico, até então inexistente (MORAES, 2007, p. 63-64).

A base da Geografia Tradicional se desenvolve a partir deles, no século XIX e na Alemanha, que não era unificada. Os precursores sistematizaram na perspectiva Positivista, mas a Geografia Positivista entrou em crise, por conta da lacuna na discussão do seu objetivo, aparato teórico e metodológico, que não correspondia às próprias exigências do Positivismo, pois:

No final dos anos 1960, quando as questões epistemológicas tornaram-se realmente um problema para a Geografia, as discussões e as controvérsias sobre os seus rumos estavam em pleno curso. As críticas sobre a relevância do objeto de estudo, sua definição e os meios para definir conhecimentos com o qualificativo de geográfico, faziam que a ideia de unidade científica ficasse cada vez mais distante (GODOY, 2010, p.152).

Os motivos que explicam a crise da geografia estão associadas às mudanças ocorridas no seio do capitalismo, que entrou na sua fase monopolista, mudando todas as instâncias da sociedade, exigindo análises sobre isso e, como já foi mencionado, a própria ruína do fundamento filosófico do positivismo clássico (MORAES, 2007). A crise na ciência geográfica incitou diversas renovações, a exemplo da Nova Geografia, da Geografia Pragmática e da Geografia Crítica², movimentos que apresentaram uma diversidade de posturas filosóficas e metodológicas.

A Geografia Crítica “[...] nasce a partir da denúncia: é a Geografia da denúncia. Aos poucos ela adere ao materialismo histórico como paradigma e incorpora a dialética como método de análise espacial” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 39). Assim, Castrogiovanni afirma que a Geografia incorpora o discurso marxista que influi na história epistemológica da ciência, assim como na metodologia das pesquisas, iniciando uma nova conjuntura dessas.

Os momentos de crise demandam mais atenção à própria ciência, nas obras já existentes, na história da Geografia e em relação as outras ciências sociais, para que a ciência corresponda ao que está acontecendo na história da sociedade. Godoy (2010) aponta a diferença das perspectivas de geografias, visto que:

O conflito que se armou entre as propostas da Geografia crítica e as da Geografia funcionalista estava centrado, sobretudo, nas opostas visões de mundo entre os que pretendiam desenvolver uma Geografia em prol do desenvolvimento capitalista e, portanto, um discurso em defesa dos interesses da classe dominante, e os que pretendiam construir uma Geografia que fosse, em si mesma, uma crítica às desigualdades sociais produzidas pelo desenvolvimento contraditório do modo de produção capitalista (GODOY, 2010, p. 153).

² Que será abordada aqui por consistir na perspectiva na qual esta pesquisa foi pensada.

Desta forma, considerando os preceitos da Geografia Funcionalista e da Geografia Crítica, esse simples retrospecto da ciência geográfica importa para situar a que Geografia esta pesquisa remete. Há enfoque em pensar as problemáticas advindas das contradições impostas pelo capital, sobretudo no âmbito da educação.

Consideram-se duas Geografias existentes nesta pesquisa: uma Geografia surge do cotidiano de cada homem, na sua relação com o espaço, e a outra Geografia é a ciência com suas ramificações, sendo o ensino de Geografia uma dessas. Desta forma, considera-se que ambas são importantes para a existência uma da outra, que coexistem, numa perspectiva qualitativa das existências e relações, logo:

[...], é na localização que o ser se vê determina por uma específica Geografia. É quando podemos ver a Geografia como categoria da existência.

[...]

A localização não deve aqui ser entendida estritamente a partir das coordenadas geográficas, nos termos de uma cartografia cartográfica propriamente dita. Temos que somar conteúdo, e o conteúdo que perseguimos vai na direção de consubstanciar a ideia de uma cartografia geográfica, na qual a Geografia disposta nessa linguagem se firma fundamentalmente por sua natureza qualitativa. **É nessa Geografia que o conteúdo da Localização remete à posição do homem dentro de uma estrutura relacional, dentro de uma estrutura de co-habitações, na qual a distância não é tomada em termos métrico quantitativos, mas sim em termos da intensidade qualitativa da relação** (MARTINS, 2007, p. 48, grifos nosso).

Ambas as Geografias são consideradas no decorrer da Geografia, dando conotação qualitativa para as reflexões e seguirão neste escrito, com a abordagem dos conceitos, perspectivas educacionais e reflexões do que foram obtidas nos trabalhos de campo.

Importa também referendar que “cada geógrafo deve tomar consciência de suas responsabilidades com respeito aos homens e mulheres que vivem no espaço que ele estuda e que são, direta ou indiretamente, ‘objeto’ de sua pesquisa” (LACOSTE, 1988, p. 172). Isso corrobora com o papel desta pesquisa, bem como com a pesquisadora em cada comunidade escolar pesquisada. Esse contexto histórico influencia a educação básica, em pensar a relação do ser com o espaço, da sociedade com a natureza, dialeticamente, sem hierarquização.

2.3 Espaço Geográfico, Chão e Cotidiano

Natureza do trabalho determina muito. [...]

Porque a maneira de reduzir o isolado que somos dentro de nós mesmos, rodeados de distâncias e lembranças, é botando enchimento nas palavras. É botando apelidos, contando lorotas. É, enfim, através das vadias palavras, ir alargando os nossos limites. [...]
Sente-se, pois então que árvores, bichos e pessoas têm natureza assumida igual. O homem no longe, alongado quase, e suas referencias vegetais, animais. Todos se fundem na mesma natureza intacta. Sem as químicas do civilizado.
(BARROS, 2013, p. 25)

Nesses trechos, o poeta Manoel de Barros³³ retrata o contexto espacial e cotidiano de um ser, quiçá a sua vivência, que mora no Pantanal, convivendo com isolamento e distâncias, e levando a pensar como a natureza influencia o homem e vice versa, pois ambos coexistem e influenciam um ao outro. O poeta compôs que a “natureza do trabalho determina muito” e, a partir disso, podemos refletir a concepção de espaço relativo na perspectiva de Leibniz, pois:

A concepção de espaço de Leibniz define-se como a espacialização de substâncias que coexistindo e se relacionando constituem as distâncias e o espaço. Resta precisar nessa transposição para a concepção de espaço geográfico quais as substâncias que o produzem. As substâncias são sociais, o que não deixa dúvida sobre a procedência ontológica da sociedade na fabricação do espaço geográfico (OLIVA, 2001, p. 46).

O espaço geográfico possui ontologia e é construído pela sociedade, existindo posterior à ocupação da sociedade ao “meio natural”, e a sociedade não está externa a essa criação, pois são coexistentes. O trabalho humano produz o espaço geográfico, sendo que as substâncias que produzem o espaço não correspondem ao trabalho de um ser, mas da sociedade, e, com isso, há de se pensar que as “substâncias são sociais”. Assim:

[...], o espaço geográfico aparece como um movimento historicamente determinado da produção social. [...]. [...], o espaço geográfico é um produto de relações concretas que o homem cria na sociedade e através dela, ao longo de seu processo de hominização; processo este que se cria como atividade prática dos homens (em suas relações materiais) que reproduz o processo de desenvolvimento da humanidade (CARLOS, 2008, p. 35).

³³ O poeta Manoel de Barros, conhecido como poeta pantaneiro, construiu seus poemas fugindo dos rótulos, regionalismos e tradicional. Os poemas exaltam os objetos e seres desimportantes, influenciado pelos espaços vivenciados pelo poeta, como o Pantanal. Uma questão subjetiva da relação do poeta, poesia e espaço que fez pesquisadora refletir a concepção espacial do trabalho. O uso dos poemas também é explicado por um gosto pessoal da pesquisadora pelos escritos do poeta.

Nessa perspectiva, o espaço geográfico conta a história do que o homem criou na e por meio da sociedade, correspondendo à história, à sua história. Então, o desenvolvimento da sociedade está interligado com a produção do espaço geográfico, sendo que o interligado corresponde à coexistência.

Essa noção de espaço produzido evoluiu da noção de espaço organizado e redefiniu a forma de entender o homem, mostrando que o ser humano está dissociado da “realidade exterior” e que o homem faz parte do espaço geográfico, além de ser seu produtor. Assim, está intrinsecamente interligado à produção do espaço, com a reprodução da existência (CARLOS, 2008, p. 36). Logo, o homem produz o espaço que, por sua vez, reproduz a sua própria existência.

Retoma-se a discussão de coexistência a partir de trechos da composição de Barros no início desse subtítulo, que explica a seu modo como o homem que vive no Pantanal perpassa o isolamento espacial a partir da invenção de histórias, quando os limites podem ser alargados a partir do momento que vai enchendo as palavras. O homem e o meio (todos os componentes do espaço) desse contexto têm influências mútuas, conforme escreve o poeta Manoel de Barros, pois “têm natureza assumida igual”. Um influencia o outro, porque, sem hierarquia, o homem produz o espaço que reproduz a existência do ser nesse espaço. Assim:

A Geografia nasce, portanto com a relação entre a sociedade e a natureza. É propriedade do homem e é propriedade do meio. Mas é acima de tudo propriedade de um todo, no qual o meio e a natureza são a extensão/projeção do homem e da sociedade na medida em que são criação e representação suas (MARTINS, 2007, p. 39).

Não há hierarquia entre as existências que compõem o todo, elas se influenciam mutuamente. Essa concepção de espaço geográfico corrobora com a Geografia na qual esta pesquisa se assenta. A discussão a partir da poesia de Barros permite diluir a divisão espaço e ser, discutida por uma perspectiva da Geografia. Para exemplificar a relação de coexistência, apresenta-se o poema sobre abandono:

O abandono do lugar me abraçou de com
força.
E atingiu meu olhar para toda a vida.
Tudo que conhecia depois veio carregado
de abandono.
Não havia no lugar nenhum caminho de fugir.
A gente se inventava de caminhos com as palavras.
A gente era como um pedaço de
formiga no chão.
Por isso o nosso gosto era só de desver o mundo (BARROS, 2013, p.28).

Tem-se, no poema, que o abandono de um espaço geográfico não determinou o fim da relação do ser com esse espaço, pois o espaço abandonado ficou impregnado no interior e nas vivências do ser em outros espaços. Interpreta-se, a partir do poema, que a vivência e o abandono de um espaço geográfico permitiram a influência do que o ser viveria posteriormente, e assim influenciou na forma de perceber o mundo.

Há de se pensar em outro conceito a partir do poema, como o espaço vivido, como o que o poeta compôs “chão”. O poema de Manoel de Barros com memórias de sua infância no Pantanal remete:

aquilo que ensina de chão
[...]
O chão é um ensino (BARROS, 1990).

Repensa-se o “chão” como o espaço de vivência cotidiana no qual o ensino de Geografia pode surgir a partir dele, um ensino que parte do vivido, sentido, observado, tocado, cheirado e tem a perspectiva de ser entendido na relação inerente do ser e do espaço.

O espaço vivido no cotidiano, “chão”, influi em questões materiais e imateriais do ser, pois:

Olhar para as coisas pode nos remeter à fisicidade, à geograficidade da existência: as coisas e as pessoas ocupam espaço, e isso influi sobremaneira na nossa vida. Basta que um motorista ignore o poste a sua frente para percebermos quão espacial e geográfica é nossa existência. Mais até: essa característica nos constitui. O espaço onde nascemos pode condicionar forte e diferentemente a nossa vida. Mesmo sem ser determinista, não se podem desprezar as diferenças entre as marcas que um holandês e um afegão apresentam pelo simples fato de terem nascido em lugares diferentes (KAERCHER, 2007, p.16).

Kaercher, neste trecho, sintetiza e corrobora a unidade da coexistência do espaço e do ser, sendo que a vivência no espaço, no sentido de o sentir e de o ser, influencia na existência. O “chão” do estudante é o espaço onde ele interage no cotidiano e pode desenvolver por meio dos sentidos, da cinestesia, influenciando a sua construção individual e social. O autor também exemplifica a percepção da espacialidade na nossa existência, além da influência do espaço de nascença na diferença conforme o espaço de origem. O espaço de nascença de uma pessoa, sendo seu espaço de vivência ou abandono, influi em toda a construção do ser, assim como nas características físicas. Dessa maneira, pode-se afirmar que onde o ser já esteve ou está manifesta sobre o próprio, tanto em características físicas, como pontuado por Kaercher

(2007), como também no modo de ver o mundo, como para Barros (2010). O “chão” tem influência do cotidiano e dos sentimentos, e essa tendência geográfica é pensada em toda a discussão desta dissertação, possibilitando reflexões, pois:

Nós, cientistas, armamos um grande alvoroço sobre a coisa extraordinária, que é a ciência, e pretendemos separá-la da vida cotidiana. Penso que isso é um grande erro. A validade da ciência está em sua conexão com a vida cotidiana. Na verdade, a ciência é uma glorificação da vida cotidiana (MATURANA, 2006, p.31 apud GONZALEZ, 2013, p. 55).

Nesta perspectiva, Maturana considerou que raciocinar a ciência e a vida cotidiana de forma dicotômica estabelece-se como um erro, pois a ciência se efetiva por meio dos acontecimentos diários, considerando que “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (HELLER, 1987, p.16 apud MARTINS, 2007, p. 48). Assim, tem-se que vida cotidiana é particular a cada ser, mas que possibilita a reprodução social.

Neste trabalho, interessa pensar o cotidiano influenciando o ensino de Geografia, a partir das vivências diárias do estudante, concebidas como perspectiva central desta pesquisa, entendendo-se que:

[...] Geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma Geografia das coisas e da vida cotidiana. Essa Geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano e no do não cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem um corte rigoroso entre eles (CAVALCANTI, 1998, p. 122).

Cavalcanti pensa na Geografia do dia a dia, que está sendo feita a todo o momento, logo, a Geografia “pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano”, pois procede da leitura de mundo do espaço geográfico do ser aprendiz. Então, “ao manipular as coisas no cotidiano, os indivíduos vão construindo uma Geografia e um conhecimento geográfico” (CAVALCANTI, 1998, p. 123).

Contudo, essa Geografia construída por cada ser não está excluída de uma Geografia produzida de forma genérica, pois o ser denota o seu entendimento a partir da construção social, sendo que as “representações sociais sobre o espaço” influenciam nos agenciamentos do ser, produzindo sua Geografia, seu cotidiano, se tornando uma Geografia social (CAVALCANTI, 1998, p.123). Nesta perspectiva, é interessante diluir a separação da ciência com a vida cotidiana e as peculiaridades do ser pesquisador e pesquisado, assim como no

ensino de Geografia, o ser professor e o ser estudante, para pensar no conhecimento que faça sentido, por que:

As bases epistemológicas de Maturana (2006) desafiam a filosofia a se abrir às mudanças, no sentido de considerar e assumir as emoções no devir cotidiano do ser humano, principalmente dos fundamentos da ética, da ontologia da ética, que, para ele, passa pelas emoções (GONZALEZ, 2013, p.69).

Pensou-se aqui em desafiar a Geografia, refletindo o cotidiano na Geografia e a Geografia no cotidiano, a partir da ontologia do ser, das vivências cotidianas do estudante com o espaço, e a Geografia enquanto ciência sistematiza a Geografia cotidiana que existe no ser. No interesse dessas questões, salienta-se que essa é a discussão da Geografia escolar para esta pesquisa, a ser discutida adiante.

2.4 Alfabetização Geográfica

Estudara nos livros demais. Porém aprendia
melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no
cheirar. (BARROS, 2006, p. 40)

O contexto do poema narra que Sócrates viveu alfabetizando-se culturalmente, conhecendo a si mesmo, mas que, no final da vida, percebeu que de nada sabia e aprendia mais por meio da cinestesia. A conjectura da obra de “Memória inventada” de Barros corrobora com a perspectiva de alfabetização geográfica desta pesquisa, ou seja, de aprender a partir das experiências com o espaço vivido do cotidiano, chão, com as “leituras de mundo” (FREIRE, 2006, p. 19). Isso é importante, pois “se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele” (RESENDE, 1986, p. 19-20). O ensino precisa ser significativo para o estudante, e, no panorama geográfico remetido aqui, fundado na percepção de que o próprio faz parte do processo de produção e relação espacial, a partir das suas leituras de mundo, chegando à alfabetização.

Acerca da alfabetização, para Freire (2006, p. 19), a expressão escrita resulta da expressão oral, contudo estão intrinsecamente ligadas, e é o alfabetizando em si que irá criar e interligar tais expressões em seu processo cognitivo. A “leitura de mundo” precede a “leitura

da palavra⁴”, e a leitura da palavra complementa a do mundo. Para que o processo de aprendizado da leitura se efetive há de ser contextualizado ao cotidiano, aos sentimentos e aos espaços do alfabetizando, sistematizando em conhecimento as informações que possuía. A leitura deve correlacionar o que se lê com o cotidiano e as vivências do ser, assim o processo de decifrar a palavra parte da sua “leitura de mundo”, do que já conhece. O entendimento construído a partir do cotidiano será reconstruído, sistematizado, no sentido da “leitura da palavra”, consolidando a leitura com interpretação, ou seja, uma leitura de qualidade.

Retomando a discussão do “chão”, esse consiste no espaço vivido por meio do cotidiano de cada ser que forma a sua “leitura de mundo”, que é um entendimento não sistematizado, antecedente da leitura da palavra escrita. Freire viveu essa perspectiva, pois a sua alfabetização da leitura da palavra não foi a partir do “ba-be-bi-bo-bu”, mas da vivência no “chão” da sua infância: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O ‘chão’ foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2006, p. 15). A leitura da palavra partiu do conhecimento do seu quintal, da sombra das mangueiras e do “chão”, ou seja, intermediou o espaço vivido à sua alfabetização.

Dialogando com a Geografia, Resende indaga se:

Existe um saber geográfico pré-escolar que brota da vivência prática, social do espaço? Será, como geralmente se afirma, uma soma arbitrária de intuições vagas com opiniões equivocadas ou podemos efetivamente atribuir-lhes status de conhecimento, [...] É possível que ela tenha assim tanta importância para ensinar. . . Geografia? (1986, p.12).

A indagação reflete se as “leituras de mundo” a partir do espaço de vivência faz sentido para o ensino de Geografia. Esse diálogo foi pesquisado e escrito por Resende e outros autores, assim como Kaercher (1999, p.12) que repensam a concepção crítica de leitura de Freire no contexto do ensino de Geografia, e elucidam a alfabetização em Geografia como uma possibilidade do estudante construir cognitivamente a “leitura-entendimento do espaço geográfico”, partindo do “espaço vivido”. Para que não sistematize o entendimento e conceituação da área de forma mecânica, torna-se necessário (re)construir o entendimento do estudante com os signos geográficos, na percepção da sua função e ação na natureza e nos espaços como participante da sociedade.

⁴ Neste contexto, Freire aborda a alfabetização na perspectiva de ler textos escritos.

As ideias de Resende e Kaercher (1986, p. 19-20) se corroboram, pois a primeira enfatiza que “se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele”. Há de se pensar que, se o espaço geográfico, enquanto perspectiva central da Geografia, for pensado desarticulado do conhecimento do espaço vivido e for “[...] visto apenas do ponto de vista da forma e da estrutura, ou seja, do visível, não tem significações e tampouco desperta os alunos para possíveis ‘emoções’”. (CASTROGIOVANNI, 2009, p.14). Com isso, é preciso que o espaço geográfico seja compreendido a partir do espaço vivido, para além do visível, pois:

No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos temos conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. [...]. a construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer (CALLAI, 2009, p.103).

Experiências espaciais cotidianas são possibilidades para o aprendizado dos conceitos sistematizados por meio do ensino da ciência, e isso consiste na metodologia a ser utilizada na relação de ensino e aprendizagem da educação no nível básico, consolidando:

[...] que o sujeito traz consigo uma carga de experiências e de conhecimentos sistematizados ou não, realidades vividas muitas vezes impossíveis de serem representadas pelos professores. [...], cada vez mais acreditamos que tais vivências devam ser aproveitadas, problematizadas e textualizadas, buscando-se, assim, a inserção da vida na escola, tornando escola, efetivamente, integrada à vida (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 42-43).

A educação escolar deve estar interligada com o cotidiano, pois professores e estudantes estão inseridos no espaço, que será aprendido. Os conteúdos não devem estar alheios a esses agentes da sala de aula e do cotidiano no espaço e, com isso:

Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser a local ou a global. Muitas vezes, é necessário ter uma referência na história, no passado e em outros lugares do mundo para estabelecer relações com o local e compreender o entorno (CASTELLAR e VILHENA, 2011, p. 6).

Aprendendo do local para o global, tem-se que:

[...], a Geografia é acima de tudo este espaço real. [...] porque intensa e pessoal percepção do espaço resulta de uma determinada vivência espacial, [...]. E que pode ser, por isso mesmo, tão necessária à ciência geográfica quanto o que mais seja, pelo seu caráter de saber não-teorizado, não trabalhado pelas múltiplas linguagens da cultura, pelo seu caráter, enfim, de saber originário produzido pela ação do homem sobre a natureza (RESENDE, 1986, p.133).

Esse compilado de citações reafirma a concepção desta pesquisa e a denominada alfabetização geográfica, além do diálogo com a poesia de pensar o espaço vivido pelo cotidiano do ser, enquanto “chão”, como ponto de partida e chegada para o aprendizado do ensino de Geografia. Isto se efetiva pela posição ideológica, epistemológica e metodológica do professor, tendo em vista a realidade de cada estudante, visto que:

[...] o Ser, que não é uniforme e sim unívoco, ou seja, o Ser é uma voz que se dá em movimentos múltiplos, diferenciado de acordo com os agenciamentos que faz em sua vida. Para a educação essa afirmação é basilar, afinal, como pensar em educação sem pensar em nossos alunos, em suas vivências e os agenciamentos que fazem a partir disto? (GALLO, 2008 apud BERALDI, 2011, p. 182).

Pensar a educação numa configuração homogênea limita o aprendizado, pois dadas as heterogeneidades cada ser tem em si suas experiências advindas de suas vivências, o que torna próprio de cada ser. Assim, o ensino descontextualizado torna-se desinteressante para o estudante, fazendo com que seja preciso pensar no ensino de Geografia voltado para formação do cidadão, numa educação pública de qualidade, que adere o contexto social, espacial, econômico e político. Para que isto ocorra, a educação tem que corresponder às diversidades educacionais do país.

Além disso, considerar as peculiaridades históricas do estudante, enquanto participante do processo de (trans)formação do espaço geográfico, para potencializar a “verdade geográfica do indivíduo”, e assim tornar perceptível a Geografia em seu cotidiano (RESENDE, 1989, p. 84).

Cavalcanti discorre que:

[...] o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. [...] o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. [...] requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria. [...] a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. [...] permeada por conceitos que são

requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. [...] a sociedade como objeto de estudo da Geografia [...] (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

A autora revalida a alfabetização geográfica, atentando para a potencialidade dos conhecimentos prévios e informações que o estudante traz consigo, no qual os conceitos geográficos já estão contidos no cotidiano, sendo somente preciso passar por um orientador para entender a “leitura de mundo” nas concepções da Geografia, revelando que esse entendimento aprimora o entendimento do espaço de vivência para outros espaços.

“Ao negar o espaço histórico do aluno (da Geografia), ela marginaliza o próprio aluno como sujeito do processo do conhecimento e transforma-o em objeto deste processo” (RESENDE, 1986, p.20). Desse modo, corresponde aos preceitos dos documentos oficiais, logo aos ditames da produção capitalista, de ser primordial produzir mão de obra ante a formação da prática social, sendo portanto:

[...] fundamental estarmos refletindo atentamente sobre o que é e o que deve ser a ciência geográfica, não somente como ciência, mas também como prática escolar, prática de vida, prática que os alunos (nós!) praticam (mos)! (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43).

Desse modo, a Geografia tem potencial de se efetivar na prática do ser, ultrapassando o ensino mecânico que pode ser descontextualizado do cotidiano e espaço vivido. Assim, pensa-se a ciência geográfica no contexto escolar dialogando com a prática social do estudante e também do professor. O ensino não deve estar alheio à realidade, ao que é vivido pelo estudante em seu espaço, o “chão”, por meio do cotidiano, e o estudante alfabetizado a partir de sua “leitura de mundo” tem um aprendizado mais significativo, consistindo na alfabetização geográfica, para compreender as relações sociais no espaço e toda a problemática ambiental a ser solucionada/respondida por meio da Educação Ambiental.

2.5 Educação Ambiental?

A Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, regula a Educação Ambiental (EA), que, conforme o *caput* do Art. 1º, é a criação, por uma pessoa ou um grupo, de “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências” preocupando-se com a “conservação” e “sustentabilidade” do meio ambiente. Interessado nisso, Art. 2º menciona que ela deve estar inserida “na educação nacional” em todos os níveis e modalidades da mesma, e a escola, enquanto “instituição educativa”,

consiste numa das instâncias incumbidas para essa demanda educacional, conforme o inciso II do Art. 3º (BRASIL, 1999).

Para Segura (2001, p. 21), a escola caracteriza uma das primeiras instâncias que adotou a temática ambiental. Essa inserção resulta da exigência prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), pois, de acordo com este documento, o Meio Ambiente como Tema Transversal precisa ser inserido nos currículos escolares. Segundo esse documento oficial, “é fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os **modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho**, da ciência, da arte e da tecnologia” (BRASIL, 2014, p.169, grifos da pesquisadora).

A discussão ambiental pode ser conceituada pelo que é exigido oficialmente, pois:

A Educação Ambiental é a incorporação de critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos, nos objetivos didáticos da educação. Pretende construir novas formas de pensar incluindo a compreensão da complexidade e das emergências e inter-relações entre os diversos subsistemas que compõem a realidade (MEDINA; SANTOS, 2003, p.25).

Segundo esse entendimento, a EA corresponde a uma perspectiva de discutir a relação socioambiental de forma didática para que possibilite que o cidadão/ser/estudante pense a realidade e construa os seus valores a partir do cuidado com o meio ambiente. No entanto, a EA:

[...] situa-se mais em areias movediças do que em litorais ensolarados. Mas, por isso mesmo, a Educação Ambiental pode ser uma preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer que constituem um novo campo de possibilidades de saber (SATO e CARVALHO, 2005, p. 12).

Refletindo acerca da EA, suas respostas, seus resultados e sua contribuição, conforme o que está posto oficialmente, esta pesquisa indagou como a abordagem da EA nas aulas de Geografia contribui para o aprendizado do estudante. Tendo em vista que, se esse entendimento é construído de forma mecânica e alheia ao cotidiano ambiental e espacial do estudante, não alcança ao próprio objetivo dos documentos oficiais.

Há de se lembrar que o contexto histórico da relação do homem com a natureza explica o porquê de a abordagem ambiental ser mecânica e possuir um discurso culposos que nada contribui para os próprios objetivos da EA, que pode não alcançar a realidade do ser ou da comunidade, considerando que:

Nós não encontramos problemas ou questões a serem estudados e explicados cientificamente fora de nós mesmos num mundo independente. [...] Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tem sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional (MATURANA, 2006, p. 147 apud GONZALEZ, 2013, p. 47-48).

A vivência no espaço a partir do cotidiano deve estar intrinsecamente interligada com a abordagem ambiental na educação, pois existe “[...] saberes/fazeres socioambientais das práticas [...], inventados nos devires cotidianos, constituindo o que denominamos de Educações Ambientais Autopoiéticas, preenchidas por afetos, conflitos, estratégias, astúcias [...]” (GONZALEZ, 2013, p. 72). Assim como Gonzalez, esta pesquisa possibilitou à pesquisadora repensar a EA que deve estar no cotidiano, e partir da sala de aula para a realidade, o espaço, o cotidiano e o grupo de sociedade em que o estudante está inserido.

A Educação Ambiental Autopoiética (EAA) expõe uma posição crítica acerca da EA, pois “[...], não podemos tratar a EA com uma visão abstrata e romântica, mas ler neste tema/problema os elos de poder e da relação sociedade, Estado, economia e meio ambiente” (SILVA, 2001, p. 14). A EAA é refletida a partir das ideias de Maturana e Varela, pela concepção de autopoiese, pois:

Humberto Maturana, em parceria com Francisco Varela, abalaram as fortes influências do representacionismo, principalmente com a noção de Autopoiese. Autopoiese vem do grego: autós, próprio; poieu, poiein, poiesis, faço, fazer, o feito. Autopoiese é a produção de si mesmo, um autofazimento de um sistema autopoiético, por fluxos, transformações e interações. Abaixo segue, nas palavras de Maturana e Varela, um conceito sobre sermos seres vivos e autopoiéticos (GONZALEZ, 2013, p.54).

O que nos define como seres vivos, é que somos sistemas autopoiéticos moleculares, e que entre tantos sistemas moleculares diferentes, somos sistemas autopoiéticos.

[...]

Considero que é necessário tomar consciência de que os seres vivos são entes históricos partícipes de um presente histórico em contínua transformação para compreender [...] que como seres vivos somos sistemas autopoiéticos moleculares, e o que dizemos ao afirmar que o viver se dá na realização da autopoiese (MATURANA; VARELA, 1997. pp. 18; 31 apud GONZALEZ, 2013, p. 54).

Nesta pesquisa, acredita-se que o entendimento dicotômico entre homem e natureza corrobora com o rompimento da autopoiese e com o ideário de competição. O que nos constrói enquanto ser vivo, seja a relação com o espaço ou com os outros seres, não está inserido no pensar de toda a dimensão ambiental, pois, ao considerar que a natureza deve

servir ao homem e que esse próprio não está inserido na natureza, ou seja, ele não é considerado natureza, demonstra-se e se reafirma, por meio do processo histórico, o quanto a ciência está intrinsecamente interligada às percepções pessoais, à autopoiese de cada ser.

Pensar nos problemas ambientais alheios aos problemas humanos consiste em descaracterizar o sentido que é ser natureza *versus* ser homem, de forma hierarquizada. E isto parte da compreensão do ser acerca de si mesmo, visto que:

Tuan declara sua intenção de contribuir para a compreensão de nós mesmos, pois acredita que sem a auto compreensão não seja possível esperar por soluções duradouras para os problemas ambientais que, fundamentalmente, são problemas humanos e, por sua vez, todos os problemas humanos “dependem do centro psicológico da motivação, dos valores e atitudes que dirigem as energias para os objetivos” (TUAN, 1980 apud VIEIRA, VARGAS, ZANON, 2015, p. 2).

Nessa perspectiva, é o psicológico do ser que constituirá no conjunto de práticas acerca dos problemas ambientais e sua possível reparação/solução.

Voltando à concepção de autopoiese dos biólogos, essa engendra “um convite para mudarmos nosso modo de viver e de conviver com o outro”, para compreender como o ser se produz, e que há contribuições externas para este “autofazimento”, sendo que o nosso ser biológico está interligado ao nosso ser social, ou seja, às relações. Esse pensamento deve ser construído de forma circular e não linear, para englobar todos os “fluxos, transformações e interações”, e estar descentralizado, pois é um paradoxo (GONZALEZ, 2013, p. 55).

O que interessa nesse contexto é voltar-se ao convite de pensar algo novo, pois:

Tais mudanças soam como um convite para mudarmos nosso modo de viver e de conviver com o outro, nos cotidianos escolares e em outros espaços de convivência, apostando na potência da vida humana na ética entre seres humanos e outras formas de vida, cultivando relações amorosas no conversar e no compartilhar a oficina do viver com as práticas do bairro (GONZALEZ, 2013, p.55).

Nas práticas dos espaços em que estiver ocorrendo às relações, pois o comportamento entre pessoas será uma extensão do seu ser autopoietico, que precisa ter referência própria e não aos ideais impostos por uma determinação externa e descontextualizada, A EAA desapropria “os discursos que atribuem um valor de verdade absoluto à racionalidade científica e instrumental” (GONZALEZ, 2013, p.55), pois:

Entendemos a Educação Ambiental Autopoietica como movimentos rizomáticos em que os seres vivos constituem os mundos e são constituídos por eles, numa autoprodução, com as redes de conversação tecidas nas relações cotidianas, entre conflitos, tensões e negociações. Nesse sentido,

apostamos na Biologia do Amor (MATURANA, 2002) como emoção que amplia o compartilhar, a solidariedade e a aceitação do outro, como legítimo outro junto a nós, no conviver na coletividade (GONZALEZ, 2013, p.60).

A EAA não vem de construção e imposição externas, mas da construção do ser e seus agenciamentos cotidianos. Os estudantes autoproduzem suas percepções, seja por meio de atribuições negativas ou positivas (que não importam apenas um ou o outro, havendo diálogo entre os antagônicos), pois a convivência se dá pela coletividade, em casa, na escola, como também em outros grupos em que estiver inserido. Esse ideal se contrapõe a “educação como mercadoria e a aprendizagem apenas como uma roupagem utilitarista e produtivista, como um objetivo externo ou uma qualidade independente dos sujeitos envolvidos nos processos” (GONZALEZ, 2013, p. 69), estando a educação interligada aos agenciamentos do ser por meio da sua própria produção, enquanto “seres autopoieticos”.

É preciso pensar as práticas por meio da “ética colaborativa” e autopoieticos (GONZALEZ, 2013, p. 69), pois “as Educações Ambientais Autopoieticas dos sujeitos praticantes inventam geografias cotidianas, desenhando vidas, saberes-fazer, sabores, poderes e desejos [...]” (GONZALEZ, 2013, p.69). À medida que o ser vai experimentando e criando a sua vivência com relação a variados agenciamentos com os outros seres, espaços e normas, vai construindo a si mesmo, sua percepção de mundo e sua própria EA. A EA oficial, que diz que o estudante deve ser conscientizado, torna-se muito pouco para a compreensão, pois o aprender precisa vir de dentro, das “leituras de mundo”, da invenção de geografias cotidianas, dos sabores, dos desejos e de uma completa infinidade que está no processo autopoietico. Nesse processo educativo, o professor precisa mediar isso, logo:

Como afirmam Maturana e Varela (1995), “Viver é conhecer e conhecer é viver”. Assim, apostamos na Educação Ambiental Autopoietica, em processos de auto produção de conhecimentos e de saberes-fazer comprometidos com a vida, articulando as dimensões éticas, os afetos e as conversas, diluindo fronteiras, dicotomias, classificações, representações e categorias dos modelos de aprendizagens absolutas, pautados em certezas incontestáveis e binarismos asfixiantes (GONZALEZ, 2013, p.70).

O modismo do discurso verde como uma verdade incontestável que é demonstrada por várias instâncias acerca da temática ambiental demonstra a perspectiva dicotômica e classificatória a que Gonzalez discorre. Um exemplo disso, para essa discussão, consiste no fato de que:

Diante de um mundo fortemente segregado, observa-se que quem sofre mais com os grandes impactos ambientais são as classes populares. Por

isso, é simples demais o conceito de Educação Ambiental. Primeiro porque em grande parte quem produz os grandes impactos de resíduos tóxicos (líquidos, sólidos, orgânicos e inorgânicos) não é o homem ou a mulher que vive em condições simples, mas o modelo de industrialização vigente, o modelo de desenvolvimento calcado no uso da natureza e na leitura da mesma como recurso. Por isso, não basta dizer aos nossos alunos que “não joguem o copinho de plástico no rio imboassú, lá em São Gonçalo, porque vai para a Baía de Guanabara”, mas dizer a eles que o copinho de plástico descartável faz parte de um modelo hegemônico de industrialização que pouco se importa com o fim desse copinho (SILVA, 2011 p. 18, grifo nosso).

Nessa concepção, pensa-se que a EA engessada corresponde a uma realidade com discussão aquém do contexto, trabalha com o exemplo do “copinho” que está em uma grande lógica em que o ser ainda de classes populares não tem controle à criação. Porém, faz-se necessário ter esse entendimento global do que ocorre, pelo fato de consistir na lógica em que toda a sociedade está inserida, tanto de competição, como de necessidade de consumismo. Nesse interesse de abordagem, todas as práticas em prol da problemática são significantes, das pequenas às grandes práticas por parte de cada ser, da sociedade e de seus agenciamentos, assim como das indústrias.

Para tanto, é preciso conhecer a si para conhecer o outro, e o social, para conhecer a concepção de natureza da sociedade ocidental e seu contexto histórico, para pensar em como esse engendramento constrói nosso modo de agir como seres da natureza, tanto na nossa concepção como relação espacial e ambiental.

A seguir as fases metodológicas para a aplicabilidade deste contexto teórico, pesquisa bibliográfica, as etapas da pesquisa de campo, concomitante a documental, para suas análises e reflexões.

3 METODOLOGIA

O projeto de pesquisa tinha uma metodologia flexível, pois os procedimentos do trabalho se desenvolveram simultaneamente ao cotidiano dos espaços pesquisados. Aquidauana, o município da pesquisa, está entre os maiores do estado quanto a área e distingue-se por duas partes, “região baixa” e “região alta”, sendo que a primeira se verifica no Pantanal e a segunda na Serra de Maracaju (ROBBA, 1992, p. 9).

Há muitos contextos, vivências e leituras de mundo dentro da sala de aula, sobretudo no município de Aquidauana, em que as escolas compõem a diversidade local, com estudantes oriundos de diversos espaços - urbano, indígena, pantaneiro (fazendas pantaneiras), ribeirinho e da “zona rural ou assentados” (ROJAS; FERREIRA, 2013, p.3).

Historicamente, essa região manifestou o primeiro sinal de um povoado de não índios nos limites atuais do Mato Grosso do Sul, pela ocupação dos espanhóis no século XVI, nas margens do rio “Mboteteú”, hoje o Aquidauana (ROBBA, 1992, p. 23). Para Neves (2007, p.79), esse “povoado”, que seria a “aldeia de Xeres”, não apresenta uma localização específica, mas uma área que abrange a ocupação antes mencionada. A perspectiva de ocupação espanhola defendida por Robba (1992, p. 23) corrobora com a posição de Neves (2007, p. 47), que apontou que, desde o século XVI, havia presença de portugueses e espanhóis nessa região, consistindo na gênese da ocupação já no século XVII, sendo que:

Nessa época, o Pantanal abrigava uma diversificada população indígena que, embora não se disponha de dados estatísticos, sabe-se que reunia expressivos contingentes humanos, disputados pela atenção dos jesuítas espanhóis, que os queria catequizar, e pela dos bandeirantes, que pretendiam negociá-los como escravos (NEVES, 2007, p.47).

De acordo com Neves (2007), a população indígena não era considerada um obstáculo para a ocupação, pois os próprios índios eram o objetivo dos grupos de colonizadores portugueses e espanhóis, que embora buscassem riquezas minerais, nesta área eles não visavam ao território, mas a quem estava nele. A disputa aguerrida entre os dois grupos resultou na vitória dos portugueses e na retirada dos espanhóis, fazendo com que as tribos indígenas fossem desfalcadas pela escravidão e pela guerra.

Esse contexto histórico iniciou os movimentos de não índios nas proximidades do que hoje consiste o município aquidauanense, visto que a população indígena residia nessa espacialidade. Foi perceptível que Aquidauana surgiu como “núcleo urbano” ligado ao desenvolvimento da economia capitalista de São Paulo, a partir da segunda metade do século

XIX (NEVES, 2007, p. 46-47). Os habitantes primitivos de diversas etnias que sobreviveram à guerra com o Paraguai, entre elas os Terenas, se fixaram após o conflito nas proximidades do distrito de Taunay, formando aldeias, sendo que as primeiras foram Ipegue e Bananal, e posterior a essas, formaram-se “Lagoinha, Água Branca, Embiruçu e Morrinho” (ROBBA, 1992, p. 25-26).

A fundação de Aquidauana ocorreu em 1892, mas esse processo se entendeu por anos. Para a autora, há contradições no processo de formação de Aquidauana, pois não se considera correto afirmar que houve ocupação de “vazios demográficos”, por tal perspectiva desconsiderar a população indígena, além de outras características, como o processo de urbanização atrelado à economia capitalista (NEVES, 2007, p. 144-148).

Aproveitando o breve contexto histórico aqui apontado, nos estudos deste trabalho foi perceptível a importância histórica e o sinal de resistência que a comunidade indígena de Aquidauana representa, pois demonstra como a luta desse povo, por vezes uma luta que não seria deles, é um monumento para a história do “chão” aquidauanense. Isso explica a questão da pesquisa se remeter à Escola Municipal Indígena Marcolino Lili⁵ (EI), localizada na aldeia Lagoinha, a cinquenta e oito quilômetros da unidade dois da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Aquidauana. O mapa de localização, Figura 1, apresenta características da EI a partir das percepções dos estudantes dessa escola, com ícones que indicam o que realmente existe no entorno da escola, como o formato de sua construção e sua localização, frente às outras construções em seu entorno. Outra explicação para a escolha da EI consiste na perspectiva quantitativa que reafirma o foco da educação indígena, pois o município possui o segundo maior contingente indígena do estado (MARQUES; SOUZA, p. 1), e que o Estado de Mato Grosso do Sul está na segunda colocação no que ao tamanho da população indígena no país.

Visto o processo de urbanização em Aquidauana, importa perceber como percorre o ensino de Geografia e a EA na compreensão dos estudantes quanto a esse espaço citadino. Para isso, foi escolhida a Escola Municipal Erso Gomes (EC) como *locus* dessa parte do enfoque da pesquisa, considerando-se que esse educandário se localiza ao lado da unidade dois da UFMS. É perceptível, na Figura 1, que a localização contextualizada por mapas mentais dos estudantes dessa escola demonstram elementos que existem na cidade, como

categorizado ao modo de vida urbano, citado por um desenho como “zona urbana”, havendo menção também ao costume de uso de celular nesse cotidiano.

A Escola Municipal Polo Pantaneira Núcleo Joaquim Alves Ribeiro (EP), na Fazenda Taboco, foi escolhida por ser um dos núcleos mais antigos da implantação das Escolas Pantaneiras, além de ser a mais próxima da cidade, pois fica a cinquenta quilômetros da unidade dois da UFMS. Os signos que representam a EP fazem menção ao rio, barcos, animal, e, além disto, foi representada a composição da Rodovia 419, que dá acesso à Fazenda Taboco. No início da pesquisa, a escola funcionava em regime de semi-internato para estudantes que residiam em fazendas muito distantes. Atualmente cinco núcleos Escolas Pantaneiras estão em vigor: a Fazenda Taboco, Fazenda Santana, Fazenda Tupaceretã, Fazenda Primavera e a Fazenda Vale do Rio Negro. Conforme Mamoré (2006, p. 29), a existência das Escolas Pantaneiras surgiu da reivindicação dos trabalhadores rurais para que seus filhos em idade escolar pudessem ter acesso à escola, fato que diminuiu a evasão do homem do campo. As escolas funcionam em internato e semi-internato e a Escola na Fazenda Taboco constitui-se em um dos núcleos que entraram em vigência desde 1998 (MAMORÉ, 2006, p. 35).

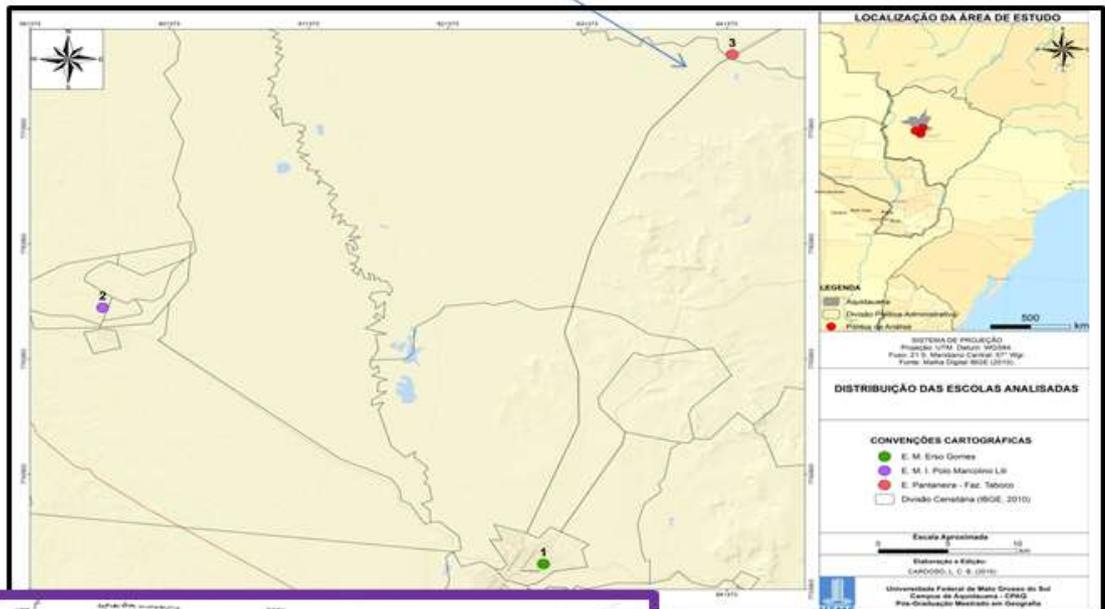
A Fazenda Taboco é uma das fazendas mais tradicionais do Pantanal, e a família Alves Ribeiro, ao chegar à margem do Rio Taboco, gostou “dos campos e dos bons terrenos firmes para fundar uma fazenda” (RIBEIRO, 1984, p. 41). Sem precisão, Ribeiro (1984, p. 43) acredita que foi fundada entre 1820 e 1830 e, durante a guerra com o Paraguai, a Fazenda foi destino de duas invasões, uma vez pelos paraguaios e outra por brasileiros (RIBEIRO, 1984, p. 48-49), quando teve um declínio. Este fato reafirma a importância desse local para a história do município, justificando-se como uma das localizações da pesquisa de campo.

O mapa de localização formal foi acrescido dos mapas mentais para dar mais sentido, pois, para Richter (2011, p.125), “os mapas mentais possibilitam a seu autor incluir elementos subjetivos que, na maioria das vezes, não estão presentes nos mapas tradicionais”, o que pode ser percebido pelos ícones desenhados pelos estudantes com detalhes, representando a realidade dos espaços.

5 Essa escola foi indicada pela Gerência Municipal de Aquidauana, pois todas as atividades nas comunidades indígenas precisam ter o aval do Cacique e esta é a única comunidade que aceita interferência de pesquisadores não índios nos âmbitos da comunidade no município.

Mapa 1 - Localização das escolas estudadas

**O CHÃO DA
PESQUISA
SEGUNDO OS
ESTUDANTES**



Fonte: Mapas Mentais: Estudantes das escolas; Org. pela pesquisadora.

Em relação ao funcionamento das escolas, todas elas estão sob a responsabilidade da Gerência Municipal de Educação, sendo que a EP conta com uma participação do dono da fazenda, que contribui em algumas atividades escolares, assim como cede o espaço ocupado pela escola. O transporte também está sob responsabilidade da Gerência Municipal de Educação que disponibiliza ônibus que atendem as EI e a EP na locomoção dos estudantes e professores. Para a EI há um ônibus para os estudantes que moram ao redor da aldeia e outro que busca os professores em alguns pontos da cidade e os levam para as escolas municipais e estaduais de todas as aldeias de Taunay. Para a EP há vários ônibus que buscam os estudantes nas fazendas e os seguem para a Fazenda Taboco, e há uma van ou um micro-ônibus que busca os professores nas proximidades de suas casas e os levam para a escola⁶. Diferente dos professores da EI, os professores da EP almoçam todos os dias antes de voltar para a cidade.

Acerca dos procedimentos metodológicos, foram desenvolvidos em três momentos, com a pesquisa documental, bibliográfica e de campo, sendo que a pesquisa aconteceu nos anos de 2014 e 2015. A pesquisa documental interessou-se pelos documentos oficiais, como a Constituição da República Federativa do Brasil, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei Estadual 4.811, de dezembro de 2015, que apresentam tratativas sobre a educação básica, no contexto das modalidades da educação escolar indígena, educação do campo e para a EA. A pesquisa bibliográfica repercutiu os conceitos e as reflexões apresentadas neste escrito, concomitante aos encaminhamentos nas fases da pesquisa de campo, que estão explicitadas a seguir, em consonância com os objetivos.

A pesquisa de campo consistiu na observação do espaço e cotidiano da sala de aula e da escola, que compreendeu a relação ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia, que foram guiadas por um roteiro de observação (Anexo A). Os formulários aplicados nos professores de Geografia das escolas estudadas objetivavam à obtenção de dados acerca das concepções, da formação, das práticas e considerações. O formulário (Apêndice A) foi inspirado naquele elaborado para a realização da tese de Kaercher (2014, p. 146-148), algumas perguntas foram utilizadas na íntegra, outras adaptadas e também algumas foram criadas pela pesquisadora, sendo que todas são abertas. O professor da EI (PEI) respondeu ao formulário recebido via e-

⁶ A Gerência Municipal de Educação de Aquidauana concedeu à UFMS autorização para a pesquisadora utilizar o ônibus/van dos professores, para a pesquisa de campo nas EI e EP.

mail e assim o devolveu, e os professores da EC (PEC) e EP (PEP)⁷ responderam diretamente à pesquisadora.

Os estudantes desenharam nos mapas mentais suas percepções de Geografia e EA, a partir da sua vivência espacial, e escreveram narrativas autobiográficas (Apêndice B). Os mapas mentais enquanto imagens construídas por cada ser não está preenchida apenas pelo que é “percebido, sentido e representado”, mas concomitante à carga sentimental, pois quando um ser constrói uma representação, tal construção é preenchida subjetivamente com suas “recordações, significados e experiências” (KOZEL, 2007, p. 117). O mapa mental consiste num texto que precisa ser lido, logo interpretado e, para tanto, foi utilizada a “Metodologia Kozel” para a análise e concepção desse modo de representação, pois:

Na metodologia Kozel (2008, 2009) de decodificação dos mapas mentais é preciso observar a forma de representação dos elementos (ícones, letras, linhas, etc.), distribuição dos elementos na imagem (de forma isolada, horizontalmente, de forma dispersa, etc.), especificidade dos ícones (elementos naturais, construídos, móveis, humanos) e outros aspectos ou particularidades (GOMES; VARGAS, 2011, p. 7).

No primeiro momento, os elementos analisados consistiram na “forma de representação dos elementos na imagem”, em como as “formas de representação” aparecem no mapa mental, como formas geométricas, linhas, letras entre outras (KOZEL, 2007, p. 133). No segundo momento, foi interpretado como os “elementos” estavam dispostos. Nessa perspectiva, o estudante teve liberdade para organizar o desenho na folha de sulfite A4, que não tinha margem. Também foi observada a disposição dos detalhes dos desenhos, se estavam na horizontal, dispersos, ou em perspectiva. A análise posterior se remeteu “à especificidade dos ícones”, quanto à representação dos elementos de paisagem “natural”, “construída”, “móveis” e “humanos”.

O quantitativo dos mapas mentais por escola foi de 84 mapas para a EI, 86 para a EC e 9 para a EP. Não foi possível apresentar alguns dos mapas, porque após serem digitalizados apresentaram baixa qualidade visual (sem tratamento), o que impossibilitava a leitura e a análise dos leitores. A quantidade de mapas mentais a serem analisados e contextualizados por escola foi de 20 mapas mentais, pois se considerou que com tal número já seria possível interpretar e refletir conforme o objetivo proposto para esse recurso. Pode-se observar, entretanto, que a EP não obteve todo esse número de mapas, porque a turma possui poucos

⁷ Os professores que contribuíram para a pesquisa estão sendo tratados de forma geral, sem especificar ao gênero

estudantes e uma turma não teve mapa mental, fato que motivou a análise de todos os trabalhos produzidos. O total de mapas mentais analisados e contextualizados à discussão foi 49, estes foram divididos em grupos conforme a escola e a temática.

Ainda sobre o campo, nas EI e EP, as atividades propostas focaram a Geografia e EA nos espaços e cotidianos dos estudantes e escolares, mas explica-se que os detalhes serão apresentados no capítulo doravante.

Desde o princípio, nos preocupamos em desconstruir o ideário da pesquisadora adentrar as escolas para detectar as falhas. Isso não dispensou uma postura crítica, na reflexão da práxis e suas contradições, considerando que tal postura é explicada pelo método, pois, para Sposito (2004, p. 23), esse funciona como um meio de compreender a realidade proposta pelo objetivo do pesquisador. Assim, a compreensão se dá pelo conhecimento da realidade e, a partir disso, pode-se engendrar uma interpretação. Pensando no contexto geográfico, apreende-se que:

A importância do método e de sua discussão em Geografia é inegável. Para Santos (1996, p.62-3), a questão do método é fundamental porque se trata [da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista], não sendo isso um dado a priori, mas “uma construção”, no sentido de que “a realidade social é intelectualmente construída” (SPOSITO, 2004, p. 24).

O método constituiu um processo partindo da “realidade social” e “[...] os métodos são utilizados dependendo da própria intencionalidade do investigador” (SPOSITO, 2004, p. 27). Assim, a escolha do método foi permeada pela intencionalidade e hipótese do pesquisador, engendrando, dessa forma, as práticas e reflexões desencadeadas pela pesquisa. Nesse sentido, Lefebvre legitima que:

“[...] o método proporciona apenas um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento de cada realidade. Em cada realidade, precisamos apreender as suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas; a forma (lógica) do método deve, pois, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada; permite abordar, eficazmente, o seu estudo, captando o aspecto mais geral desta realidade, mas jamais substitui a pesquisa científica por uma construção abstrata.” (LEFEBVRE apud DAMIANI, 2009, p. 10).

O método guiou a reflexão e possibilitou a análise dos dados da pesquisa de campo ante os documentos oficiais; nossas premissas teóricas defendem que a “natureza e as

sociedades são concebidas como partes de um mesmo movimento” (SPOSITO, 2001, p. 103), não havendo soberania de uma parte, mas a relação de ambas as partes.

Os resultados, análises e reflexões da pesquisa de campo seguem nos próximos capítulos.

4 DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO E COTIDIANO DA ESCOLA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, no *caput* do Art. 205, que a educação é em um direito de todos, sendo responsabilidade executiva do Estado e da família “visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Há de se pensar que a educação deve desenvolver as pessoas, prepará-las para desempenhar a sua cidadania e qualificá-las para o mundo do trabalho, e a execução desses quesitos fica a cargo do Estado e da família.

O parágrafo 2º do 1º artigo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, promulgada em 20 de novembro de 1996, legitima que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Essa concepção de educação escolar está implícita também em outros momentos da LDB, exaltando a vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social.

Para Brandão (2005, p. 18), estes são os dois objetivos primordiais da educação escolar: preparar o estudante para o mundo do trabalho e para o “convívio social”. O objetivo que remete à formação para o mundo do trabalho, antecedendo ao da prática social, reporta o quanto o objetivo da educação brasileira está voltado para os preceitos neoliberais, objetivando a formação de mão de obra em primeiro lugar e o aprender sua própria prática social está explícito em segundo lugar na LDB. Sobre isso, Mészáros explica que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquico e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Tal reflexão mostra que a educação é um meio de legitimar os ideais capitalistas e as intenções impostas por quem domina os âmbitos da sociedade. Dessa maneira, a educação se tornou aliada para legitimar a ideia da minoria dominante e foi, historicamente e no contexto da LDB, assim apresentada, pois:

[...], o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretenda apagar do horizonte ideológico de nossas

sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 1995, p. 244).

Essa exposição de Gentili reafirma a discussão de um dos objetivos da educação escolar se voltar para a formação de mão de obra, ou, como propõe a LDB, preparar para o mundo do trabalho. Dessa forma, a educação pública e de qualidade para a formação de cidadão ficou em segundo plano. Além disso, historicamente, a correspondência à lógica de mercado ocorre desde a formação da escola contemporânea, que, com o tempo, foi se readaptando às novas exigências (ALVES, 2006). Diante desse dado histórico, intenciona-se romper com essa concepção de educação ditada pela orientação neoliberal e se pensar no que está posto na Constituição Federal, ou seja, desenvolver o ser humano, em todas as instâncias de suas vidas, para exercer a cidadania e assim influir na sua relação espacial, ambiental e social, o que não significa deixar de lado a questão profissional, pois há de se pensar nisso também, não devendo ser esse apenas o objetivo primordial da educação.

Conforme os argumentos teóricos, esta pesquisa intenciona a alfabetização geográfica e a EA correspondendo à diversidade dos estudantes, para que, dessa forma, esteja vinculada à “prática social” e corresponda ao parágrafo 2º do Art. 1º da LDB. A seguir, seguem as propostas oficiais para cada escola que foi objeto de pesquisa, manifestando as observações feitas nos espaços escolares, nos momentos formais (como nas aulas de Geografia) e informais (como nas rodas de tereré).

4.1 - O Chão da EI

Quanto à EI, o Art. 210 da Constituição Federal propaga que a abordagem dos conteúdos no ensino fundamental deve respeitar os “valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O parágrafo 2º desdobra seu *caput*, determinando que o ensino deva ser em língua portuguesa, assim como em língua materna, disseminando os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas.

Foi perceptível, porém, que essa proposição não tem se efetivado, pois a “Educação indígena é um quebra cabeça de 500 anos, é uma cultura diferente. Vivemos num mundo de desconstrução, e nós estamos tentando” (Professora indígena)⁸. A percepção da professora indígena acerca da Educação Escolar Indígena demonstra o que a escola passa com a

⁸ Essa fala corresponde às falas dos professores em reuniões, na sala dos professores ou em conversas informais durante a pesquisa de campo a respeito da temática educacional.

desconstrução da cultura indígena, por ora se tornando até um meio para reafirmar esse processo de desconstrução. Partindo da ideia de “quebra cabeça”, mencionado pela professora, há de se pensar a partir das observações que a “cultura diferente” está sendo alfabetizada pelos preceitos da cultura hegemônica, que promoveu historicamente um processo de perda de identidade dos indígenas, ressignificando-a. Nas escolas, até nas indígenas, o “dia do índio” trata a cultura de forma alegórica, com as ideias superficiais e mais usuais acerca da cultura indígena, sem reflexão que promova entendimento da história de ressignificação e dos conhecimentos tradicionais.

Conforme a proposição da Constituição, o Art. 78 da LDB propõe a “[...] oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]”, sob o objetivo definido no inciso “II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”. O inciso mencionado corrobora com o significado de intercultural e com a proposição da Constituição Federal no que tange a “relação ou trocas entre culturas”, atentando também para o ensino da língua nativa da comunidade⁹ e a portuguesa.

O questionamento, por parte dos professores não índios, acerca da efetivação do que está proposto oficialmente, pensa no modo de fazer uma educação diferenciada, mas preparando também para o mundo do trabalho e para a prática social. Os professores demonstraram angústia quanto o fato da escola ser diferenciada, porém os estudantes devem sair dessa escola aptos a competir de modo igual com os outros, nos processos seletivos, como ENEM, para dar continuidade aos seus estudos. Assim, pensa-se até que ponto o ensino contribui para a continuidade da cultura indígena e não para a perda dessa, pensando na discussão dos objetivos da LDB estar construída numa concepção neoliberal, que não inclui a exposição dos elementos constituintes da cultura indígena pertinente. Questiona-se, então, se essa educação é pertinente aos indígenas, pois, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 356) a Educação Escolar Indígena configura uma modalidade de ensino, que visa à “[...] construção de projetos escolares diferenciados, que contribuem para afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira”.

A fala da professora indígena (Terena), alegando que “entre o índio e o não índio há um rio, é preciso construir uma ponte”, foi muito pertinente na ocasião da pesquisa em alguma aldeia. O respeito deve ser pensado pela não imposição de verdades instituídas e absolutas

⁹ Nesse contexto, trata-se da Língua Terena.

pelo mundo ocidental, por não índios, para esta modalidade, e isso não se observa, considerando a ausência de valorização dos elementos da cultura indígena. A proposição de respeito como base para essa modalidade de ensino e aprendizado do estudante é um dos objetivos do ensino fundamental, considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.55) (PCN's) focam que é fundamental “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, [...], posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, [...], de etnia ou outras características individuais e sociais”.

O respeito e a construção dessa ponte corroboram com a concepção teórica defendida nesta pesquisa, conforme fala de professor indígena (Terena) para explicar que “a gente tem que explorar a realidade do aluno, usar a cabeça de gado, peixes para explicar”, se o estudante entende da cabeça de gado e de peixe, esse é o ponto de partida. Todo o currículo a ser trabalhado na escola indígena deveria ser diferenciado do currículo regular, pois “em tese, é possível dizer que, se aplicado na íntegra esse Art. 78 da LDB poderá contribuir para a preservação da cultura dos diversos povos indígenas, mais ainda resta saber se os povos indígenas necessitam de algum tipo de Educação Escolar” (BRANDÃO, 2005, p. 160).

Este é um questionamento latente: como uma educação que corresponde aos preceitos neoliberais pode servir para um grupo que pouco se interessa por tais preceitos, que os faz tentar adaptarem-se ao quebra cabeça de 500 anos que é a Educação Escolar, conforme a professora Terena propôs, sabendo-se que, além de tudo, isso se trata de um quebra cabeça criado pelo não índio.

Há de se destacar que a Lei 4.811¹⁰, sancionada em 28 de dezembro de 2015 no Mato Grosso do Sul, prevê que a docência nas escolas indígenas seja exercida, “prioritariamente”, por professores da mesma etnia da comunidade. Percebe-se que essa lei busca atender a proposta das leis maiores de valorizar a cultura indígena, resguardando a língua materna e os costumes de cada etnia, reafirmando a cultura e identidade e dando preferência aos professores que são da comunidade.

4.2 – O Chão da EC

¹⁰ Há apenas o objetivo de apresentar essa lei que foi sancionada ao término da escrita desta dissertação, sem objetivos de reflexões sobre a mesma para entendimento de como foi aceita pela comunidade escolar indígena, que conta, em sua maioria, com professores não índios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) abordam as especificidades de cada escola, sendo que cada uma tem, em seu escopo, traços de uma identidade própria, pois:

Sabe-se que cada escola tem identidade própria. Essa identidade é constituída por uma trama de circunstâncias em que se cruzam diferentes fatores. Cada escola tem uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições, condições, historicamente construídos, a partir de contribuições individuais e coletivas. No interior de cada escola, realidades econômicas, sociais e características culturais estão presentes e lhe conferem uma identidade absolutamente peculiar (BRASIL, 1998, p. 86).

A escola é um espaço social, no qual o homem preenche o cotidiano com suas diversidades. A EC concernente à pesquisa está localizada na cidade, onde são mais peculiares os costumes do modo de vida urbano, embora seja possível perceber quesitos de modos de vida rural. Quando retratados os limites espaciais da escola, a tela que cerca a escola está estragada em muitos lugares facilitando a passagem dos estudantes, assim como no intervalo o portão fica aberto e alguns estudantes ficam em frente da escola. Importa destacar que esses fatos não são negativos, pois desenvolvem a autonomia dos estudantes, que circulam livremente, correm e voltam para a sala de aula.

Essa organização espacial da EC por vezes é perceptível nas escolas em outros espaços em que a organização se diferencia, mas esta forma de organização concede uma identidade peculiar para essa instituição, considerando as outras da pesquisa, outras citadinas e outras do ideário de organização espacial escolar da pesquisadora. Tem-se que:

É necessário, portanto, que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. É necessário também que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada por meio de investimentos sistemáticos ao longo de toda a escolaridade (BRASIL, 1998, p.91).

Essa proposição acerca da prática do professor a respeito do estudante vem ao encontro com as observações da aula de Geografia na EC, no qual o PEC demonstra boa convivência com estudantes, com sorriso e conversando para além dos conteúdos, mostrando que a boa relação não atrapalha o momento de trabalhar o conteúdo, mas o contrário.

Ao iniciar a explicação do conteúdo, o PEC pergunta o que os estudantes sabem a respeito, a explicação parte desse princípio e, como o conteúdo corresponde ao continente africano, os estudantes demonstram suas visões concernentes à construção social que limita a África à pobreza, desnutrição e outros problemas sociais. Isso mostra que:

O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia real, tampouco algo que o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros (1998, p.71).

Tendo isso em vista, foi importante a prática da professora de repensar esse contexto por meio de outros dados, como a diversidade dos países africanos, a riqueza desses, sua cooperação para economias superpotentes e a relação do Brasil com esse continente. Essa outra perspectiva acerca do assunto irá enriquecer o estudante, expandindo suas percepções e interpretações dos conteúdos escolares para a “prática social”, desmistificando preconceitos e informações reducionistas, estimulando a autonomia e o “pleno desenvolvimento” do estudante, conforme proposto no *caput* do Art. 2º da LDB.

4.3 – O Chão da EP

O § 2º do Art. 23 da LDB propõe adaptação às “peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. O *caput* do Art. 28 especifica e corrobora o Art. 23, acerca da “[...] oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 2013). Os incisos desse capítulo determinam que os “conteúdos curriculares e metodologias” devem seguir ao que é imprescindível para o estudante, além do currículo.

A frase do professor da EP, “A LDB, lei maior consta que a educação do campo tem que ser diferenciada, cadê isso?” (Professor da Escola Pantaneira), permite refletir a práxis da modalidade de Educação do Campo e seu modo de ser diferenciada. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 276) propõem, no § 1º do Art. 7º, da Resolução nº 2. de 28 de Abril de 2008, que “a organização e funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua diversidade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. Isso se aplica ao Pantanal, conforme a interpretação de Brandão para o Art. 23 da LDB ao alegar que “essa possibilidade pode ser aplicada, por exemplo, em regiões como o Pantanal (MS), onde os alagamentos e inundações de estradas vicinais e rurais chegam a impedir a frequência das crianças à escola durante o período das chuvas, [...]” (BRANDÃO, 2005, p. 69).

O Projeto Escola Pantaneira, em seu estágio inicial, idealizou atender a problemática e demanda de acesso escolar de diversas crianças, em idade escolar, que moravam em fazendas do Pantanal. A partir de 1998, dois anos depois da vigência da LDB e antes da Resolução nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, a Prefeitura de Aquidauana com a Secretaria de Educação junto aos fazendeiros pôs em execução a Escola Pantaneira, a princípio tendo um calendário e currículo próprios, correspondendo ao ciclo das águas no Pantanal.

Apesar da EP na Fazenda Taboco não ser localizada em uma área acometida pela rigidez das cheias do Pantanal, há outros quesitos que especificam o modo como o ensino deve ser nesse contexto. Os quesitos observam distância, condições físicas precárias dos prédios nos quais funciona a escola e dificuldade de transporte que atrapalha o ano letivo¹¹ que os estudantes e professores cumprem. As responsabilidades em relação aos prédios em que a escola funciona¹² são divididas entre o poder público e privado. O calendário não corresponde às peculiaridades do costume da comunidade escolar e um exemplo disso é que, em tempo de pagamento do salário, há um desfalque na presença dos estudantes que acompanham os pais para fazer compras na cidade. O calendário deveria ser pensado nessa perspectiva, pois as turmas já são bem reduzidas e as faltas atrapalham o andamento dos conteúdos e aprendizagem dos estudantes.

Há de se perceber cotidianos da Educação Escolar do Campo que consistem em uma educação escolar no campo, constituindo-se extensão da educação regular do espaço urbano, pois o material didático, as exigências, os conteúdos e calendário são homogêneos. Remete-se a fala do professor a respeito do que a LDB propõe para uma educação diferenciada, mas que, na prática, não se efetiva em todas as necessidades em que se dá.

No início da pesquisa, sete estudantes moravam na escola, sendo que quinze estudantes estavam matriculados em regime de internato, mas até meados de março apenas sete apareceram. Ao final da pesquisa, nenhum estudante residia na escola, os professores que cuidavam foram transferidos para outro núcleo e a casa que era alojamento foi devolvida para o fazendeiro. No começo do ano de 2015, o quantitativo de estudantes das turmas era de cinco

¹¹ Já houve casos de ficar semanas sem ônibus: por vezes é o ônibus dos professores, por vezes é um dos ônibus dos estudantes.

¹² Na escola da Fazenda Taboco, cada vez mais foi diminuindo o espaço que a escola ocupa. Nos últimos dias, o fazendeiro pediu a casa na qual funciona a sala de tecnologia, alguns quartos de professores e estudantes. Foi desativado o internato da escola e os professores que também tinham a função de cuidar o alojamento foram para outros núcleos.

estudantes matriculados no sexto ano, sendo que apenas dois estavam frequentando as aulas. No final do ano, quatro estavam frequentando, sendo que uma já tinha saído da escola. No sétimo ano, havia dez estudantes, mas apenas sete estavam frequentando as aulas. No oitavo e no nono anos, que são multianuais, havia quatro estudantes - dois de cada ano, porém um dos estudantes do nono ano não era o mesmo do começo do ano, em virtude da transferência de um e chegada de outro.

5 SER PROFESSOR

Neste capítulo, apresenta-se a sistematização dos formulários respondidos pelos professores de Geografia nas escolas onde realizamos a pesquisa de campo. Com isso, foi possível entender a percepção dos professores em relação às realidades em que trabalham, importando destacar que:

[...], quando comentamos o que os colegas dizem e/ou fazem quero evitar – sabendo que muitas vezes fracassaremos – o julgamento do outro, pois é tão fácil quanto inócuo, moralista e condenável. Se opinamos, é porque estamos imersos, junto deles, identificando-nos como professores de Geografia que fomos e somos.

[...]

É inevitável: fazer ciência implica opinar, e as opiniões são repletas de preconceitos e paixões, o que pode, de fato, atrapalhar o entendimento do fenômeno da ala de aula da disciplina de Geografia (KAERCHER, 2014, p. 148-149).

Para Kaercher (2014, p.149), não há neutralidade nos comentários de um pesquisador, pois as percepções desse para os resultados da pesquisa estão interligadas com as “visões/opiniões/ideologias”.

Na sequência, estão apresentadas uma análise das respostas dos professores para cada pergunta e algumas indagações serão mostradas juntas por corresponderem ao mesmo contexto.

Questão 1: a “sensação de ser observado e entrevistado” (KAERCHER, 2014, p. 149)

1. Qual a sensação de ser:

1.1 Observado na sala?

1.2 Entrevistado? (KAERCHER, 2014, p. 146)

Foi perceptível pelas respostas que foi muito tranquilo ter a presença da pesquisadora no cotidiano da sala de aula e ser entrevistado. Com exceção do PEI¹³ (que confundiu a pergunta, pois as respostas “Sou amante incondicional da profissão. Ser professora” não respondem ao que foi interrogado) todos, PEC e PEP, alegaram não terem tido problemas e terem corrido normais as atividades da pesquisada. As respostas foram curtas como “normal”,

¹³ O PEI não foi entrevistado, recebeu o formulário via e-mail, respondeu e enviou via e-mail. Não foi possível adequar um horário para a entrevista, por estar envolvido em atividades de outra graduação, além das aulas nas aldeias.

“sem problemas” e “tranquilo”. O fato de a pesquisadora estar na sala de aula e isto não ser algo desestabilizador pode ser explicado porque o cotidiano da sala de aula é dinâmico e os professores em questão têm tempo de experiência de sala de aula, já estão acostumados com as diversidades e com situações como essa (KAERCHER, 2014, p. 150).

A tranquilidade também poderia ser explicada pelos professores estarem acostumados a receber estagiários, porém não se aplica ao contexto da EI e EP, pois pouco recebe convidados pelo fato do difícil acesso. A EI tem estagiários da própria aldeia que estão cursando licenciaturas¹⁴. Na EP, pode ser mais rara a atividade de estágio, mas há atividades de pesquisa que já foram feitas e que estavam acontecendo concomitante a esta.

Questões 2, 3 e 4: o porquê da escolha de ser professor de Geografia

2. Por que ser professor(a) de Geografia? (KAERCHER, 2014, p. 146)

A questão parece ser simples, mas materializar a resposta para alguém pode trazer algumas dúvidas, pois faz parte do transcorrer da vida e não é sobre tudo o que se controle, “[...], pois até na escolha da profissão, algo aparentemente racional, as razões, não raro, fogem muito do racional, aproximam-se muito do subjetivo, do aleatório, e até do inconsciente” (KAERCHER, 2014, p. 156).

A questão 2 demonstrou que o PEP escolheu o curso por afinidade, desde o fundamental, além de o considerar interessante “pela relação com a paisagem, com o meio que vive”. Para o PEC, a escolha esteve mais relacionada ao fato de ser o curso que mais chamou atenção dentre as outras opções e, com o tempo, teve gosto pelo curso. PEI respondeu qual o sentido de ser professora de Geografia para si, pois “Professora Geografia é solidarizar-se com os fatos sociais, políticos e físicos, pois é necessário. E, além disso, professora é ser educadora mediadora de conflitos no ambiente escolar”.

Assim, como professora de Geografia, antes de ter as perguntas da pesquisa formatadas, esta pesquisadora as respondeu, considerando que os motivos da escolha da profissão são múltiplos, tendo maior ou menor importância.

3. Após esses anos de profissão, qual o balanço (geral) que você faz dela? (KAERCHER, 2014, p.146)

¹⁴ No momento da pesquisa havia duas estagiárias de Pedagogia e um de Educação Física, ambos indígenas.

As perspectivas dos professores PEI e PEP englobam as dificuldades materiais e estruturais das escolas, o que de fato vem ao encontro do observado, pois o PEI responde que “Infelizmente o nível do ensino básico tem deixado a desejar com 12 anos de experiência de sala de aula venho sentido muito a falta de apoio pedagógico, falta de estrutura no espaço físico escolar, falta de material didático, entre outros”. Destaca-se que, no momento da pesquisa, na escola não havia livro didático para todos os estudantes.

Para o PEC o grande desafio da profissão consiste na motivação dos estudantes, pensar numa “didática que chama atenção”, mas o mesmo não deixa de mencionar o gosto que tem pela profissão, mesmo tendo estado em afastamento de 2008 até 2013.

O PEP menciona suas experiências nas instâncias do estado, município e também na sua experiência no ensino superior. Para esse professor, a dificuldade do município é material, sendo que o estado tem dificuldade, mas está avançando. Ele compara o ensino superior com o básico em que leciona, ressaltando que, no ensino superior “só passa os tópicos do conteúdo e os alunos vão correr atrás. Aqui é o oposto, é preciso conquistar e aplicar o conteúdo para eles”, considerando, portanto, que, na educação básica, é preciso conquistar o estudante e aplicar o conteúdo. O PEP considera que a prática de algumas escolas de ter o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é positiva por conta de buscarem esse índice, havendo, assim, mais acompanhamento e “se todas as escolas fizerem esta prática, melhorariam”.

Esse professor também menciona que “as escolas pantaneiras têm realidades diferentes, questão de estrutura. Direção tem que ser do quadro efetivo, para ter mais poder, muitas coisas não acontecem porque é (o diretor(a)) indicado politicamente”. Ele faz uma discussão acerca do cargo de direção e considera que deveria ser diferente a forma como é colocada a direção, devendo corresponder às realidades diferentes.

4. Gosta de ser professor? O que é ser professor? (KAERCHER, 2014, p. 146, Adaptado)

No geral, os professores gostam da profissão e, para isso, significam o que é ser professor em suas perspectivas. O PEI considera que “professor é o condutor no processo do ensino aprendizagem proporciona a aquisição de conhecimento e troca de experiências”. A concepção do ser professor para o PEI consiste em ser o “condutor” no processo de ensino aprendizagem, pensando que contribui para a aquisição de conhecimento e também troca de

experiências, tendo consideração que o estudante também tem algo a contribuir nesse processo.

Para o PEC, ser professor consiste em “Tentar passar conhecimento, direcionar, rumo, para uma escolha”, mostrando que a atividade docente não está somente ligada ao conhecimento, mas também influencia a vida do estudante, para direcionar e até elaborar a escolha.

O PEP considera o estudante como “alguém que tem uma menor sabedoria” e que o professor “compartilha o conhecimento” com esse, além de “também saber ouvir, entender o que o aluno propõe. Não é saber de tudo. Buscar conhecimento. É legal quando alguém passa a entender, compartilhar ideias e raciocínios”. Considera importante saber ouvir o estudante, entender suas proposições. Uma ideia desse professor retrata o gosto de perceber que o estudante entende e compartilha os ensinamentos.

Questões 5, 6 e 11: a graduação dos professores entrevistados

5. Como foi a sua graduação? Como ela preparou você para ser professor(a)? Foi eficiente essa preparação? (KAERCHER, 2014, p.147)

6. Quais áreas você mais gostava na graduação? (KAERCHER, 2014, p.147)

Percebe-se que as respostas corroboram numa certa crítica à sua formação quanto à preparação para o ato pedagógico. Consideram que a graduação não abarcou e transmitiu grandes experiências para o trabalho docente e esse aprendizado foi tido na prática da sala de aula, conforme apontado pelo PEP, ao explicar que a universidade “fornece subsídio, pontapé inicial. A experiência só é adquirida de sala em sala. Passa bastante teoria, mas experiência de sala não. Questão de estrutura diferente, escola e universidade.”. Além da diferença da estrutura de ambas as instituições, esse professor também apontou que outro desafio para o professor iniciante consiste na parte burocrática, “diário, aprender a preencher”. Para ser mais eficiente, o professor considera que seria necessário que o estágio fosse feito desde o primeiro ano do curso. As disciplinas preferidas pelo PEP consistiram nas da área física, na graduação e mestrado.

O PEI tem uma relação positiva com o curso, mas considera traumático o início da sua prática em sala de aula, pois respondeu que “prática foi um pouco traumático quando se é iniciante, pois quando se está na faculdade pouco se vê sobre a realidade da atribuição de um

professor na instituição escolar. Infelizmente durante a minha graduação foi insignificante, pois faltou ter disciplinas com maior ênfase no assunto da prática escolar do professor no ambiente da instituição de ensino”. As preferências nas disciplinas para essa professora são da área física. Para a PEC o ensino foi bem básico e sua preferência é para a Geografia Urbana.

11. Qual a diferença entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior? (KAERCHER, 2014, p.148)

Para o PEI, o ensino na graduação era mais contextualizado, enquanto que a realidade em que atua é mais superficial. Explica que “A Geografia que eu procuro transmitir está inserida de acordo com um plano/planejamento anual com base ao referencial curricular do ensino básico da rede municipal de Aquidauana-MS, infelizmente o mesmo não é específico da educação Indígena o que interfere no processo de ensino aprendizagem do aluno tornando o ensino muito superficial. Enquanto que durante o período da graduação o ensino era mais contextualizado com base na dialética das diversas disciplinas apresentadas”.

Para o PEC, há todas as diferenças, pois na graduação tudo foi muito básico, enquanto que, para o PEP, “Uma é mais teórica e aqui é prática, aplicada”, a Geografia da sala de aula na escola é mais prática.

Questão 7: o problema do livro didático

7. Adota livro didático? Qual(is) o(s) que mais gosta? (KAERCHER, 2014, p. 147)

Ambos os professores adotam o livro didático, mas na EI e na EP nem todos os estudantes têm esse tipo de material. Outro problema é que o livro adotado pelo município é do projeto Araribá, que não satisfaz o PEC. O PEP aponta não contemplar todo o conteúdo e “Tem que usar outros, montar apostila e nem todos os alunos têm livros”.

Questão 8: linha teórica na Geografia e na Educação/Pedagogia

8. Você tem alguma linha teórica preferida na Geografia? Qual? Por quê? Você tem alguma linha teórica preferida da Educação/Pedagogia? Qual? Por quê? (KAERCHER, 2014, p.148)

Para o PEC e PEP, não há uma linha teórica, mas o PEP reflete a questão de avaliação e prova, que deveria ser repensada, conforme a realidade do estudante, para não atrapalhar. Apenas o PEI se posicionou na perspectiva de uma linha teórica, tendo em vista a ideia de

renovação da Geografia e crítica da Pedagogia, “teórica dentro da Geografia Milton Santos por ser um precursor e consagrado da renovação da Geografia no Brasil. E na área pedagógica linha de pensador Paulo Freire educador crítico e filósofo brasileiro que deixou um legado na educação em sua vasta contribuição”.

Questão 9: o porquê da Geografia estar na escola

9. Por que ter a disciplina Geografia no currículo do Ensino Fundamental e Médio (EFM)? (KAERCHER, 2014, p. 148)

A resposta dos PEI e PEP se complementam, por pensarem a relação/interação “sócio”/“homem” com a natureza. Para a PEI, essa existência se explica por buscar compreender “o contexto dos fatos sócio-naturais”. O PEP, além da “interação homem e natureza”, considera as “mudanças climáticas” e a problemática do “lixo”. Para a PEC, importa “conhecer o espaço” e “reconhecer o seu espaço onde vive”, por meio de “todos os conteúdos”, como “regionalização, localização” e considera que a “Geografia é o dia a dia”.

Questão 10: a EA nas aulas de cada professor

10. Como a Educação Ambiental é contextualizada em suas aulas? (CARDOSO, 2014)

Ao abordarem aspectos relacionados a como o professor contextualiza a EA nas aulas, os PEC e PEP alegam que ela é importante à conscientização. Para o PEC, “todos os conteúdos aplicam a EA”, pois todos empregam a EA. Para o PEP, a EA deve ser trabalhada de “forma disciplinar, em todas”, sendo que antes havia uma disciplina específica de EA, mas, na concepção desse profissional, ela deve ser disciplinar, visando orientar a realização adequada de “queimadas, desmatamento, conscientização”. A PEI apontou que a EA é empregada de forma interdisciplinar e específica que busca propor atividades contextualizadas na realidade dos estudantes, para haver mais participação e até para encontrar solução para os problemas.

Vale lembrar que, de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Não devendo ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999, p.3).

Questões 12, 13, 14 e 15: os estudantes para os professores

12. Quem são os estudantes (origem e realidade familiar)? (CARDOSO, 2014)

Para o PEI, no geral os estudantes tem “origem humilde”, “baixa renda” e são amparados com “benefícios que as famílias indígenas possuem”. Na EC, há estudantes dotados ou não de estrutura familiar, o que influencia no rendimento escolar. Em relação às condições financeiras, a maioria tem “melhores condições, mais estruturado”, conforme o PEC. O PEP comentou que há muitos casos em relação à realidade familiar dos estudantes, pois se observa muito histórico de separação e reorganização familiar. Em relação à questão financeira, percebe-se um cenário mesclado, considerando isso por conta das roupas usadas pelos estudantes. Para o PEP, “Criar filho no pantanal é diferente de criar na cidade, mudança de empregos”, o ritmo do estudante na escola ocorre concomitante ao ritmo dos pais, quando trabalham, quando viajam até a cidade, e tudo isso influencia na frequência e aprendizado do estudante.

13. Que características você acha importante nos seus estudantes e o que você faz para alcançar/desenvolver tais qualidades neles? (KAERCHER, 2014, p. 148, Adaptado)

Na EI, o PEI comenta sobre o comportamento dos estudantes, que, no geral, “são calmos, há alguns que às vezes se destacam querendo promover bagunças em horário de aula”. Há dificuldades na aprendizagem, principalmente em relação à leitura. “É necessário trabalhar com uma metodologia dinâmica e lenta, pois a realidade das turmas. O professor tem que se adequar as necessidades dos alunos e oportunizar os conteúdos de acordo com o referencial da rede e também no contexto da realidade da região da comunidade indígena.”

Para o PEC, há estudantes que têm aptidão para algumas atividades, como desenho, mas não tem “coragem” para estudar. O PEP diz não ter “política na escola para isto”, mas incentiva, conversando com o pai de cada aluno.

14. O cotidiano do estudante, identidade, costumes culturais e especificidades correspondem com algumas dificuldades de aprendizagem? (CARDOSO, 2014)

Os estudantes da EI se comunicam na língua terena em sala de aula. Para o PEI, “os alunos apresentam sérias dificuldades na interpretação dos exercícios propostos pelos professores”. O que não demonstra atraso, mas outro tempo de aprendizagem. Na EC, o PEC considera que os problemas dos estudantes influenciam no aprendizado. Para o PEP, os estudantes pretendem ter o mesmo perfil do pai. Há “um ou outro que foge da regra. Um ou outro que acaba sobressaindo”.

15. Até que ponto a realidade do estudante é transportada para a sala de aula, para o ensino dos conteúdos, com exemplos locais? (CARDOSO, 2014)

Para entender como os professores consideram a realidade do estudante em seu trabalho, o PEI reporta a essa prática “constantemente em comemoração ao Dia do Índio, projetos voltados para a cultura e tradição Terena, e, em outras situações ligadas a prática de esporte, pesquisa com anciãos da comunidade, etc”. Percebe-se que considerar a realidade e o resgate da cultura está interligado às atividades esporádicas extracurriculares. O PEC citou exemplos de como já contextualizou suas aulas para a realidade dos estudantes por meio da “divisão das cidades, ponte”, abordando o Pantanal, a infraestrutura da cidade e seu processo de urbanização. O PEP costuma trazer a realidade para a sala de aula, pois considera que, fora do contexto, não é possível englobar os estudantes.

Questões 16 e 17: os problemas da escola e a participação dos pais

16. Quais os problemas que a escola perpassa? (CARDOSO, 2014)

Essa pergunta objetivou conhecer os problemas das escolas a partir dos estudantes. Os problemas apontados pelo PEI para a EI são todos estruturais, como falta de sala de aula para todas as turmas, material didático, iluminação e ventilação das salas de aulas, além de carteiras com cadeiras. Há reclamação dos estudantes quanto à merenda. Na EC, falta sala de aula e a biblioteca é um depósito, fatos apontados como problemas pelo PEC. Para o PEP, faltam equipamentos tecnológicos, a internet é lenta (os estudantes têm acesso à internet), e antes do final do ano o alojamento foi desativado. A casa onde funcionava o alojamento, a sala de tecnologia e o local utilizado como depósito de materiais foram desativados pelo proprietário da fazenda, que transformou o lugar em residência de um trabalhador.

17. Qual a participação dos pais nas atividades dos filhos? E a relação com o professor? (CARDOSO, 2014)

O objetivo dessa pergunta é entender como é a relação dos pais com os professores, e como é a participação dos pais nas atividades escolares. Assim, segundo o PEI, os pais são pouco frequentes, aparecem apenas para a entrega de notas, não participando “de outros eventos que ocorrem na comunidade escolar”. Na EC, não há participação, pois até em reuniões eles não comparecem, frequentando a escola apenas em atividades que envolvem o bolsa família ou comida e também para receber notas ou para reclamar, ou seja, em assuntos fora do contexto da realidade de ensino. Na EP, o PEP aponta que os pais não participam, porém algumas mães estão sempre em contato, embora não sejam aquelas com as quais seria necessária maior interação.

Questões 18 e 19: justificativa quanto a essas questões

18. O objetivo da escola proposto em seu PPP tem sido cumprido? O PPP foi construído com a participação de toda comunidade escolar? E corresponde com a realidade? (CARDOSO, 2014)

Esta questão foi retirada do questionário, pelo fato da pesquisadora não ter tido acesso a esse documento.

19. Como você se sente ao final desta entrevista? Como foi o ritmo dela? Gostaria de fazer algum comentário ou alguma pergunta? (KAERCHER, 2014, p.148)

Questão para uso da pesquisadora a fim de avaliar o formulário e a prática da entrevista.

Questões 20 e 21 para a EI: documentos oficiais e realidade, dificuldades e benefícios de ser professor de uma escola indígena

20. O que tem sido proposto no documento oficial para escola indígena tem sido cumprido? Quais as dificuldades em relação às políticas públicas? (CARDOSO, 2014)

O PEI considera insatisfatórias as políticas públicas voltadas às ações pedagógicas, como a formação continuada, pois “não há formação continuada para os professores na rede municipal, apenas no diário de classe recebemos a orientação que é para ser feito o registro aos sábados letivos “Formação Continuada”, mas fica somente no registro de diário enquanto que na prática é insistente a realização de formação continuada”. Aponta também apoio logístico para atividades e projetos na comunidade, não sendo possível observar muita ação em prol dessas atividades.

21. Quais as dificuldades e benefícios do professor de uma escola indígena? (CARDOSO, 2014)

As dificuldades consistem na alfabetização bilíngue, que, na realidade, só acontece em português, havendo muita dificuldade, principalmente na interpretação da leitura e “raciocínio lógico de matemática”. Para o PEP, ter contato com a comunidade indígena é “maravilhoso”, mas ele considera importante destacar que é preciso que o calendário escolar e o referencial pedagógico sejam diferenciados, correspondendo à realidade da comunidade indígena, para fortalecer a mesma.

Questão 20 para a EC: documentos oficiais e realidade

20. O que tem sido proposto em documentos oficiais para a educação pública tem sido cumprido? (CARDOSO, 2014)

O PEC é bem direto ao apontar que não acontece, não há aplicabilidade, pois no papel é uma coisa e a realidade é outra.

Questões 20 e 21 para a EP: documentos oficiais e realidade, dificuldades e benefícios de ser professor de uma escola do campo

20. O que tem sido proposto no Art. 28 da LDB, que versa sobre a educação básica para a população rural, tem sido cumprido? E os ideais para a Escola Pantaneira, adaptada para a realidade do estudante, realmente existem? O que tem ocorrido? (CARDOSO, 2014)

Segundo o PEP a escola está no campo, mas o seu funcionamento é parecido com a da cidade, pois até o próprio calendário é igual e o tempo escola não corresponde à realidade do tempo comunidade.

21. Quais as dificuldades e benefícios do professor de uma escola do campo? (CARDOSO, 2014)

Há benefícios, como o pagamento por difícil acesso, mas somente os professores concursados recebem e, em todos os núcleos da EP, só há três profissionais que se enquadram nessa exigência. Outra questão positiva em relação à escola da cidade é que as salas têm menos estudantes, pois a turma mais numerosa tem nove estudantes, não havendo problemas com indisciplina, nem atrito entre os discentes.

As respostas foram primordiais para algumas reflexões a respeito do cotidiano do professor. Ser professor, para eles, é uma função muito importante, porém eles sofrem devido a algumas situações cotidianas, como a falta de investimento e as condições de infraestrutura das escolas. A Geografia fornece as bases para a compreensão dos diversos conflitos e fatos existentes no cotidiano. De modo geral, ambos, que se formaram na mesma instituição, consideraram que a graduação não deu suporte para o ser professor, mas também consideram que se aprende a ser professor sendo professor. Eles não se rendem aos rótulos ao terem que definir a que linha teórica na Geografia e Educação seguem. Alegam também que, para a Geografia, o dia a dia é que constrói a importância dessa estar no currículo do ensino fundamental, devendo a EA ser trabalhada de forma disciplinar e interdisciplinar, em todos os conteúdos da Geografia.

Em cada escola, o perfil que os professores dão aos estudantes se pauta na condição financeira, mediante as suas vestimentas, sendo múltipla a origem familiar, não havendo como definir. Os estudantes até possuem algumas aptidões, mas “não gostam de estudar”. A realidade do estudante está na sala de aula por meio de exemplos dados em meio à explicação dos conteúdos. As escolas têm problemas estruturais e há pouca participação dos pais nas atividades escolares dos filhos. A realidade não corresponde às proposições dos documentos oficiais.

Para os PEI e PEP, há benefício em ser professor nessas escolas, pelo contato com as culturas, com relação ao salário (difícil acesso) e, na EP, pelo fato das turmas serem mais reduzidas, não havendo problema de indisciplina.

6 UMA APROXIMAÇÃO À GEOGRAFIA DOS ESTUDANTES ATRAVÉS DOS MAPAS MENTAIS DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE

Consciência maior arma
Mapa pra qualquer lugar (Céu)

Os mapas são representações produzidas pelos seres humanos e constam de um processo de codificação do que o ser conhece, imagina e está em sua consciência. Com isso, a epígrafe denota essa discussão, pois a “consciência maior arma” demonstra onde acontece o processo de codificação e decodificação. Os elementos do real são passíveis de codificação a partir da consciência, assim como o processo de decodificação, aprimorando a cognição. “Mapa para qualquer lugar”, a consciência está no ser e o ser está em um lugar construindo sua consciência a respeito, elaborando mapa, representação, pois:

Simultaneamente através dos cinco sentidos e da **mente, as pessoas percebem o espaço a sua volta e interagem com ele (tornam-se conscientes dele)**. A percepção se desenvolve como resposta desses sentidos aos estímulos externos e fornece à pessoa conhecimentos imediatos a respeito do que a cerca (TUAN, 1980). A apreensão sensível, imediata de mundo, refere-se ao sentido, mas para que este se torne um significado ou conceito é preciso à reincidência de uma série de experiências regulares e retroativas (LIMA, 2007) (MALANSKI; KOZEL, 2015, p. 156; grifo da pesquisadora).

O conhecimento imediato acerca do espaço corresponde ao processo cognitivo do ser, e correspondem também aos conhecimentos prévios, que embora não sejam expressos em uma perspectiva científica denotam o “significado” e o “conceito” para cada desses alunos. A forma como o ser se relaciona com o espaço influencia na percepção que tem do próprio.

Há discussões acerca das representações e uma dessas consiste na cartografia de forma sistemática e geométrica (RICHTER, 2011), porém, numa concepção humanista, a cartografia tem embasamento na vivência do cotidiano, para além das convenções oficiais, porque:

[...], conforme Seemann, é uma cartografia subversiva, contra-mapeamento ou, ainda, mapa não convencional, pois se baseia em concepções pessoais do espaço e comumente funde a linguagem cartográfica com a expressão artística (MALANSKI; KOZEL, 2015, p.160).

Almeida e Passini (2002) defendem a perspectiva cartográfica e a importância do processo de codificação para ter mais êxito no momento de decodificar. Neste trabalho, utilizou-se o mapa mental como meio cartográfico por consistir num entendimento acerca da

representação de Geografia e Meio Ambiente pelos estudantes, sendo que, dessa forma, a pesquisadora subjetivamente pensou em perceber o espaço do estudante, entendendo-se que:

Mapear é de uma ou outra maneira tomar a medida do mundo, porém mais do que meramente toma-la, figurando a medida tomada em tal maneira que possa ser comunicada entre pessoas, lugares e tempos. A mediação do mapeamento não é restrita ao matemático, ela é igualmente pode ser espiritual, política ou moral. Pelo mesmo sinal, o registro do mapeamento não é confinado ao que é para arquivar, mas também inclui o que é lembrado, imaginado, contemplado. O mundo figurado através do mapeamento assim pode ser material ou imaterial, existente ou desejado, inteiro ou em partes, experimentado, lembrado ou projetado em várias maneiras. (COSGROVE, 1999 apud KOZEL, 2007, p. 116).

As subjetividades vêm da consciência, do processo cognitivo do estudante, em como absorve as informações, codifica-as e, como fica em sua mente, todo entendimento pode se tornar mapas. Os mapas mentais contrapõem a discussão inteiramente geométrica das representações espaciais. Assim, conforme apontado na citação anterior, os sentidos sinestésicos são múltiplos para projetar o que se deseja “arquivar”, mas também o que é “lembrado”, “imaginado”, “contemplado”, além das vivências, por meio do cotidiano no espaço. Esse entendimento aponta que “[...] a construção mental de uma imagem é proveniente da cognição associada à bagagem cultural (experiências, valores, informações etc)” (KOZEL, 2007, p. 120-121).

Acerca das representações mentais, Kozel aduz que:

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. A imagem de algo reflete uma construção simbólica (2007, p.121).

No contexto desta pesquisa, observou-se que o entorno dos estudantes influencia os mapas mentais, uma vez que esses foram analisados a partir da realidade espacial de cada aluno, sendo que alguns são bem enfáticos ao demonstrar o espaço do discente, diferenciando do estudante de outra escola. Isso se explica pelo fato dos signos serem construções sociais (KOZEL, 2007, p. 115), pois “os mapas mentais revelam a ideia que as pessoas têm do mundo e assim vai além da percepção individual refletindo uma construção social” (KOZEL, 2007, p.117). Com isto, os mapas mentais têm origem em três contextos espaciais e relações ambientais e isso foi perceptível nos trabalhos apresentados. “[...], os diferentes tipos de espaços refletem a forma como o homem se relaciona com o seu meio, e permitem inferir que

o meio constitui-se elemento importante a ser considerado no que tange aos aspectos relacionados às representações gráficas” (KOZEL, 2007, p.120). Além disso, os grupos de mapas mentais com signos refletem as construções sociais absorvidas da vivência e interação dos seus espaços vividos.

Para complementar as informações obtidas por meio do mapa mental, foi proposto a cada turma que executasse uma narrativa a partir de algumas perguntas para orientar a escrita. A partir desse mecanismo, foi possível entender como o estudante raciocina a localização espacial a partir da localização da escola, além de perguntas pessoais para conhecer quem é o estudante, e também como ele organizou a sua redação, a partir da proposta e execução de uma narrativa. Assim, segue a percepção dos estudantes dos três contextos pesquisados *in loco* por meio dos seus mapas mentais. Essa interpretação tem dois enfoques: a percepção de Geografia e meio ambiente, ambas percebidas no espaço e cotidiano do estudante.

A aplicação dos mapas mentais e das narrativas aconteceu em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental da EI e EP¹⁵ (6º, 7º, 8º e 9º). Na EC, foram aplicados em quatro turmas dos anos finais do fundamental (8ºA, 8ºB, 9ºA e 9ºB). Os desenhos são expressivos com relação aos contextos espaciais vivenciados pelos estudantes, além das atividades cotidianas. Acredita-se que com essas atividades têm-se informação da origem dos estudantes e seus entendimentos para a Geografia e o meio ambiente. Os mapas mentais estão organizados em dez grupos (Figuras de 1 a 10) e, para compreender os desenhos provenientes do mesmo espaço e ambiente escolar dos grupos, há cinco¹⁶ que correspondem à perspectiva geográfica, enquanto cinco abordam a perspectiva ambiental.

A Ilustração 1 contém o grupo de mapas mentais provenientes da EI que correspondem à temática de Geografia. Os elementos do mapa mental A (Figura 1) representam ícones em perspectiva com elementos naturais e construídos, expondo como a estudante (14 anos, 6º ano) percebe a entrada da escola, com detalhes, como cerca, mesa e árvores, ficando emblemática a sua percepção, além dos elementos naturais, como a lagoa, bastante representativa na Aldeia Lagoinha, e o relevo no segundo plano do mapa mental. Na narrativa¹⁷ da estudante, tem-se o conhecimento sobre o seu espaço: “Eu conheço o meu espaço quando Eu estou indo embora para casa eu olhar para a estrada e eu vejo os animais e a

¹⁵ Na EP, não foi aplicado no 8º ano, que tem apenas uma estudante, que faltou no dia de aplicação. Outra observação a ser feita é que o 8º e 9º anos, nessa escola, funcionam em turma multianual.

¹⁶ Dois grupos da EI, dois da EC e um da EP.

¹⁷ Todos os trechos da narrativa seguem na íntegra.

paisagem e condo eu estou em casa eu vejo a paisagem e os passario”. Explica-se que essa estudante mora em outra comunidade indígena, em uma chácara, e a escola localiza-se no centro da Aldeia Lagoinha.

O mapa mental B (Figura 1) constitui-se de elementos como linhas e ícones dispersos, mas conectados de forma que demonstre uma conexão entre partes do desenhos. Há um misto de elementos naturais (árvores, rio, peixes, nuvem e sol), construídos (rodovia), móveis (carros e caminhões) e humanos (pessoas). O estudante (11 anos, 6º ano) escreveu em sua narrativa que o que conhece sobre o seu espaço “e muito grande”. No seu mapa mental, foi perceptível como demonstrou conexão entre as partes desenhadas, assim como a organização do espaço, desde a representação da rodovia (os carros que estão na mesma via percorrem o mesmo sentido), mostrando que o desenho está completo com ícones.

O campo de futebol do mapa mental C (Figura 1) tem formas geométricas e linhas retratadas em perspectiva, com o próprio campo como elemento construído, e humano com os jogadores em suas colocações representando a organização do jogo. Esse jogo e praticar esporte são bem significativos para o estudante (11 anos, 7º ano), sendo que mencionou diversas vezes, em sua narrativa, uma forte relação com a escola, aldeia e quadra, mostrando: “eu gosto da escola onde eu estudo, Eu pratico esporte com os meus amigos, [...], aqui a aldeia é lindo a Escola está bem no Centro da aldeia lagoinha, A minha brincadeira favorita é um esporte ali na quadra de esporte aqui da aldeia lagoinha [...]”.

A forma de representação do mapa mental D (Figura 1) apresenta uma casa com formas geométricas, ícones demonstrando uma casa (elemento construído) entre plantas abaixo de um céu com nuvens e o sol (elementos naturais). A percepção da estudante (13 anos, 8º ano) acerca da localização apresenta uma escala espacial além dos limites da aldeia, pois escreveu “eu moro com na aldeia Lagoinha localizada no distrito de Taunay [...] eu moro em uma aldeia muito linda é muito bom nesse espaço”.

O que a estudante (14 anos, 8º ano) representou no mapa mental E (Figura 1) tem ícones como uma casa (elemento construído) entre elementos naturais. Esse desenho está organizado dentro de margens, em parte disperso e em perspectiva. “O espaço onde eu moro, é uma comunidade muita boa tem muitas pessoas que eu conheço”, mostrando que, para a estudante, a relação com o espaço em que mora está interligado com a interação com as pessoas que vivem junto a ela.

Os signos perceptíveis nos mapas mentais desse grupo demonstraram desvelo para representar a organização do espaço, pois os detalhes dos mapas A e B (Figura 1) representam espaços de vivência e toda interação possível que corresponde a um espaço geográfico. Os mapas C, D e E (Figura 1) e as informações das narrativas demonstram a questão da relação do espaço com as experiências que constroem a percepção pessoal.

Figura 1 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Indígena



O mapa mental A (Figura 2) expõe ícones da escola em perspectiva, com detalhes das salas de aula e as janelas (contruídos) semelhantes ao real, além das árvores (natural) e casas (construído) no entorno da escola, ruas e ônibus (móveis). Outro detalhe que representa a realidade da escola é a presença de cachorro no saguão e nas salas de aulas. A estudante (13 anos, 8º ano) aponta sobre o que conhece sobre o seu espaço, “conheço um pouco que aqui no meu espaço é muito legal e divertido temos o cacique que ele é a liderança”.

O desenho B (Figura 2) permite perceber a interação do desenho do estudante (14 anos, 8º ano) com o lugar de suas interações. Foi perceptível que representou os espaços do entorno da escola em perspectiva, árvores (naturais), a própria escola, a quadra, as ruas, a igreja e as casas (construídos). Os elementos correspondem ao real, mas não como estão organizados, embora mesmo assim seja possível compreender o que corresponde a esse espaço. Outras constatações são possíveis, pois o estudante não reside na Aldeia Lagoinha, sendo que a sua relação com esse espaço é para o estudo, pois, segundo o próprio estudante, “[...] a minha Escola está na Lagoinha, gosto de vim a Escola sim, Eu vou a casa dos meus amigos e jogo futebol, as datas que marcaram a minha vida foi quando aceitei a Jesus, quando louvei a primeira vez um hino a Deus, não conheço nada sobre o meu espaço. [...]”. Esse trecho da narrativa explica alguns elementos que têm destaque no desenho, como o campo de futebol e a igreja que, por estarem representados, demonstra afeto.

Seguindo para o ícone C (Figura 2), ele remete em perspectiva a um espaço que o estudante deve ter contato, pois mora em uma fazenda e seu desenho representa o campo, com elementos naturais, como árvores, pássaros e rio; construídos, como pontes, casas e edificações; e móveis, com carros, ônibus e máquinas, como tratores. Os detalhes no desenho demonstram poucas árvores na parte inferior, com presença das máquinas, e, na outra, há mais presença de árvores e pássaros, demonstrando um espaço sendo transformado pelo desmatamento e construções. O espaço vivido foi representado com detalhes até no quesito de cores, pois o solo do campo que está sendo arado foi pintado demonstrando isso. O desenho mostra a atenção do estudante (11 anos, 6º ano) às atividades do espaço onde vive. Na narrativa, ele escreve que, quando não está na escola, “Eu nadar no tanque”.

A representação D (Figura 2) deu enfoque ao cotidiano, pois esta estudante (14 anos, 6º ano) mora em uma chácara na Aldeia “Imbirussul” e utiliza o ônibus escolar. Os ícones apresentam em perspectiva um rio, árvores, relevo de planalto, sol, nuvens e pássaros (naturais), assim como a cerca, escola e quadra (construídos) e o ônibus escolar (móvel). Ela

desenhou a escola e a quadra com linhas geométricas e representou que a quadra pode ser acessada tanto pela escola como pela rua, que fica na lateral de ambos e que ocorre no real. Essa aluna representa a escola sem muros, o que consiste numa regra para as escolas indígenas, que só podem ter cercas. Há um corpo d'água desenhado que pode configurar a lagoa entre a Aldeia Lagoinha e a Aldeia Morrinho, que é muito utilizada pelos moradores da aldeia e também explica o nome da comunidade.

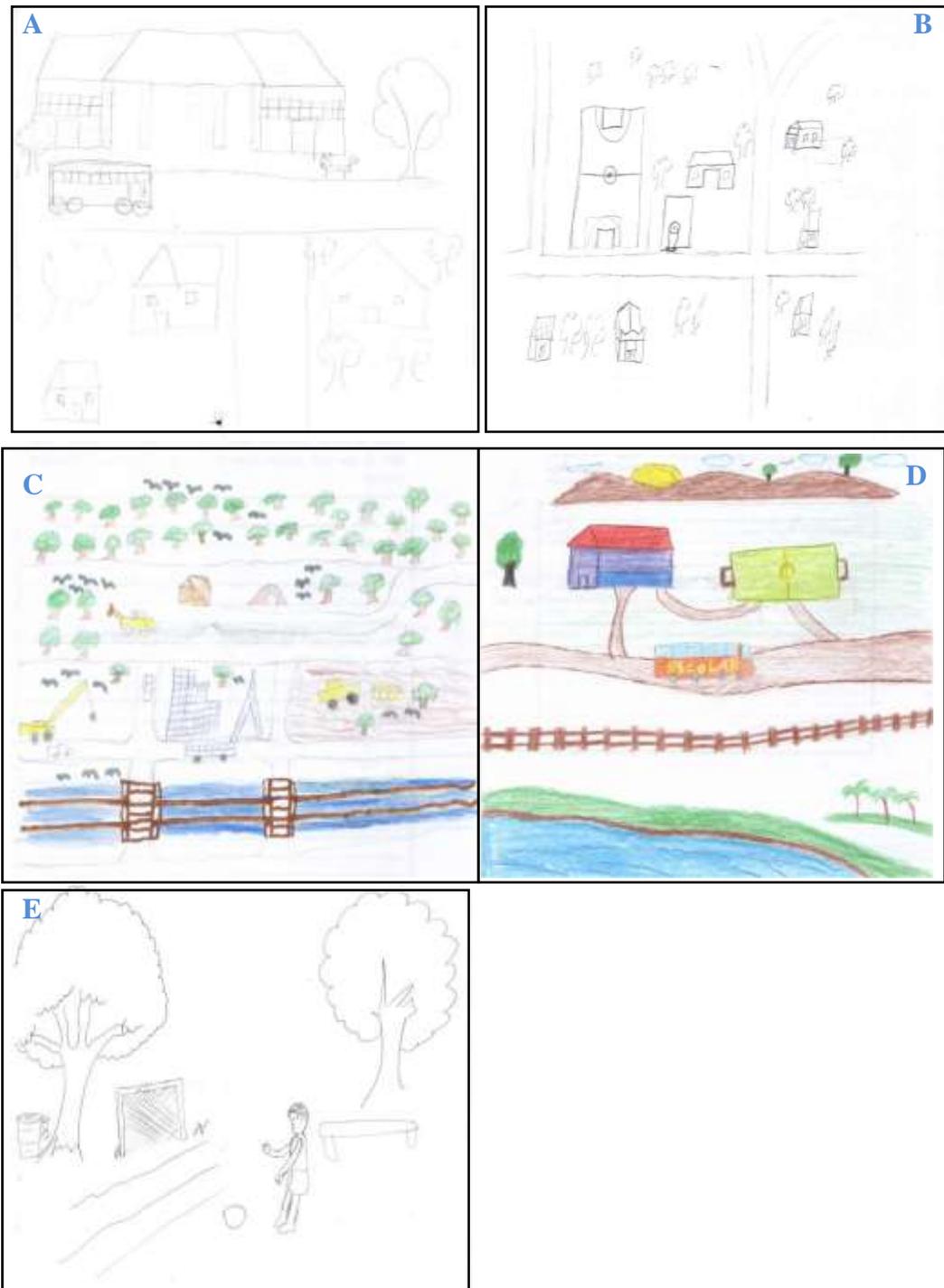
No mapa mental E (Figura 2), o estudante (16 anos, 9º) representou uma atividade apreciada pelos alunos, mas a representação é peculiar, pois, em outro momento, foi retratada a quadra de futebol em perspectiva, enquanto que neste a escala é maior. O desenho apresenta ícones e linhas distribuídas em perspectiva com elementos construídos (trave, bola, banco e lixeira), naturais (árvores) e humanos (uma pessoa). O desenho demonstra alguém de perfil jogando bola em um campo de futebol, com árvores detalhadas e uma lixeira ao lado da árvore, tendo impressão que há lixo caindo ao lado. A interação com o espaço ocorre a partir de uma atividade.

Foi perceptível que os estudantes codificaram signos em seus desenhos (KOZEL, 2007, p.135), por isso que:

Essas representações sempre foram impregnadas de valores provenientes da sua própria cultura e representavam caminhos, rotas riquezas, mitos, lendas, medos, etc. Portanto, as representações se constituíam enquanto forma de linguagem das diferentes civilizações, unindo aspectos objetivos aos subjetivos, práticas a valores, mitos aos fatos comprovados, constituindo-se no verdadeiro “ver” das sociedades (GALVÃO E KOZEL, 2008, p.35 apud GOMES; VARGAS, 2011, p.3).

Essas ideias foram corroboradas com a análise dos mapas mentais desse grupo, pois há aspectos particulares nos mapas mentais que compõem a Figura 2, com situações cotidianas dos estudantes da escola indígena, a relação (as percepções a partir disso) e a afetividade pelo espaço. Isso pode ser perceptível nos detalhes: o cachorro e o formato da escola (A), a quadra e a igreja (B), as atividades de desmatamento (C), o ônibus escolar (D) e o futebol (E). Todos os desenhos demonstram a percepção com detalhes acerca do espaço de vivência, que pode ser constatado *in loco* e por meio das narrativas.

Figura 2 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Indígena



Na perspectiva de Meio Ambiente, os elementos do mapa mental A (Figura 3) expõem ícones em perspectiva e apenas naturais, como árvores, vegetação rasteira, céu, nuvens, pássaros e um tamanduá, pois está se alimentando em um formigueiro. Para o estudante (10

anos, 6º ano) a localização de onde mora fica “ali atrás da Escolinha”, e isso demonstra como utiliza a escola como ponto de referência para explicar onde ele reside. Ele justifica o que conhece do próprio espaço “a minha mãe mora a todo a minha família mora aqui e Eu gosto de Estudar” e, com isso, apontou que o que conhece sobre o seu espaço está relacionado às pessoas que também vivem nele, que têm um vínculo com ele. Houve uso de lápis de cor para desenhar e pintar e o desenho remete à percepção a respeito do meio ambiente, sem apresentar interação humana, não tendo nenhum elemento humano, móvel ou construído.

Semelhante ao mapa anterior, o B (Figura 3) está em perspectiva e apresenta aspectos naturais, como árvores, pássaros, céu e sol. O estudante (10 anos, 6º ano) escreveu “arvore e paisagem” como o que conhece do seu espaço e isso corrobora com o desenho e quem sabe com a ideia que veio à sua mente no momento em que deveria desenhar sobre meio ambiente, além de ser uma realidade da aldeia, que possui muita vegetação e animais.

Outra estudante (12 anos, 7º ano) retratou em C (Figura 3) uma cena do seu cotidiano em relação ao lixo, por meio de ícones e letras, apresentado na horizontal com elementos naturais (grama) e humanos (duas pessoas). Há uma frase explicativa no desenho que diz “Esse é um desenho de uma mãe e uma filho a mãe varrendo e a filha cantando os lixos do quintal”, apontando que a estudante considerou importante contextualizar o desenho com a explicação, mas não se colocou na situação, pois está se referindo em terceira pessoa. Em sua narrativa aponta: “Eu gosto da aldeia porque aqui não é como na cidade aqui nós somos praticamente livre, na cidade agente não podemos sair se divertir e outras coisas, minha brincadeira favorita e esconde-esconde, [...]”. Isso demonstra a sua visão a respeito do espaço da aldeia com relação ao da cidade, pois ela considera que nesse espaço há mais liberdade.

No mapa mental D o estudante (Figura 3) representou um misto de ícones em perspectiva, com elementos construídos (casa e cerca), naturais (lagoa, peixes, grama, árvores, nuvens, pássaros e sol) e humanos (uma pessoa). Aspectos mais particulares podem ser observados nesse trabalho, pois, ao pensar o meio ambiente, o contextualizou com a interação do homem na sua percepção, diferente do mapas mentais A e B desse mesmo grupo, identificando o homem como um elemento humano no desenho com um aspecto de uma interação saudável com a natureza.

O desenho E (Figura 3) tem ícones e formas geométricas com uma sobreposição dos planos em relação ao planeta desenhado. Uma parte do desenho está distribuído em perspectiva e a outra dispersa, pois as casas, planeta e uma pessoa não estão sobre uma

superfície. Em desenhos, há duas maneiras de representar uma casa e o que foi desenhado nessa oportunidade mostra “uma casa tradicional, de linhas mais ou menos geométricas, estilo habitat totalmente codificado: casa de telhado pontudo [...]” (MÈREDIEU, 1974, p. 52). Há também elementos naturais (árvores e planeta), construídos (casas e lixos) e humanos (duas pessoas). O estudante (14 anos, 9º ano) representou o lixo, que é uma problemática das aldeias, por não haver coleta, o que faz com ele esteja presente por toda parte. Esse estudante mora na Aldeia Ypegue, vizinha da Lagoinha, e contextualiza sobre o seu espaço, alegando que “Bom o espaço onde eu moro é calmo é tranquilo e eu gosto de viver lá”, relacionando as experiências cotidianas de vivência nesse espaço.

Assim, dois desenhos apresentam uma ideia de natureza intacta, enquanto mostram certa interação saudável, sendo que outros refletem a questão do lixo. Os aspectos particulares demonstram diferentes mensagens e ideias acerca do meio ambiente.

Figura 3 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Indígena



A estrada no mapa mental A (Figura 4) consiste numa interação humana em meio à natureza. Com isso, apresenta ícones em perspectiva com elementos naturais, árvores, relevo de planalto, passarinhos, nuvens e sol, e elemento construído, como a estrada. O estudante (16 anos, 9º ano) explicou sobre o seu espaço, afirmando que, “Aqui na aldeia tem duas escolas, e uma quadra de esporte, tem cinco igrejas evangélicas, tem enfermaria e tem um campo e esse é o espaço em que eu moro.”. A forma específica como o estudante explica sobre o seu espaço

demonstra o que ele considera relevante e forma o espaço da aldeia, o espaço em que ele mora, apesar dele não ter mencionado as casas.

A ideia da educação ambiental numa perspectiva veiculada tradicionalmente, está presente no mapa mental B (Figura 4) do estudante (16 anos, 9º ano) que apresenta ícones e letras na horizontal, apenas com elementos naturais (cinco árvores) e a escrita “Preserve a natureza”. A frase que está junto ao desenho demonstra o que vem à mente do estudante que, ao alardear que é preciso abordar a temática meio ambiente, conota concepções clichês.

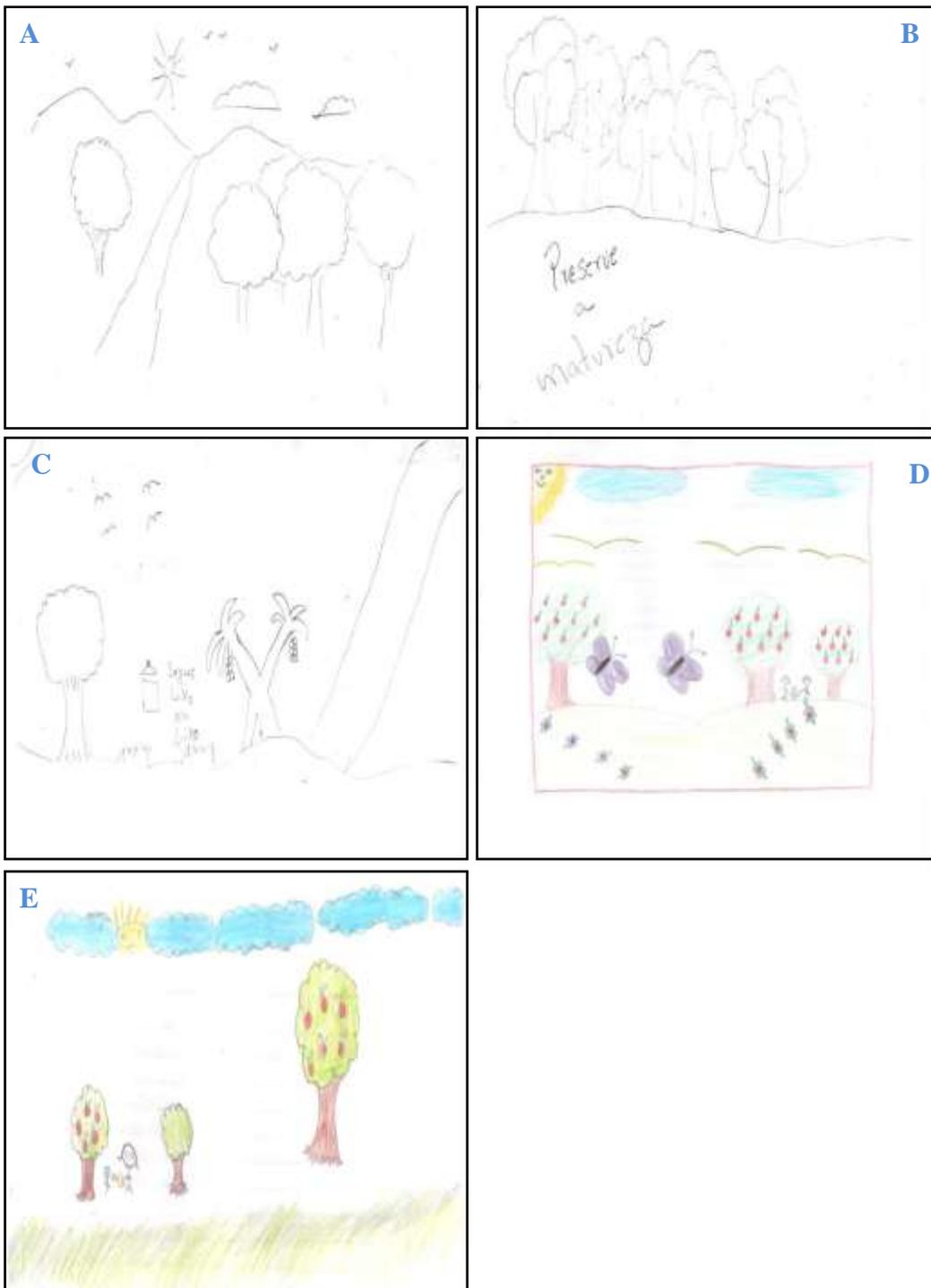
Outra perspectiva clichê é apresentada no desenho C (Figura 4) do estudante (17 anos, 9º ano) que trabalha com linhas, ícones e letras que estão dispersos. Os elementos são naturais (árvore, coqueiro, grama e pássaros) e construídos (lixo), completado com a frase “Jogue lixo no lixo”. Jogar o lixo no lixo é uma prática correta que deve ser praticada, mas, no contexto da aldeia, o lixo vai para os arredores da aldeia, configurando um problema estrutural que precisa de uma solução estrutural. A respeito do espaço escreveu “Aldeia Lagoinha é uma aldeia onde vive minha infância, Nós lutamos, pelo nossos direitos, enfim...”, mostrando como associa o entendimento do seu espaço com o que viveu nele e pela questão da luta indígena pelos direitos, ou seja, a questão da relação do espaço e da luta está no ideário desse estudante.

O mapa mental D (Figura 4) foi desenhado dentro de um retângulo com ícones e linhas (pássaros) em perspectiva. Há elementos naturais (árvores, frutas, flores, gramado, borboletas, pássaros, nuvens e sol) e também humanos (pessoas). “O espaço da escola e da minha casa” mostra o que a estudante (11 anos, 6º ano) conhece sobre o seu espaço. Foi perceptível o uso das cores no desenho para bem representar os elementos, havendo a presença de pessoas interagindo nesse espaço que não possui aspectos modificados pelo homem, que mostra que o homem está nele.

A estudante (12 anos, 6º ano) apresentou ícones e linhas na horizontal no mapa mental E (Figura 4) com cores, sendo que as árvores estão de forma dispersa. Os ícones têm elementos naturais (árvores, frutos, grama, flor, nuvens e sol), além de humanos (uma pessoa). O desenho apresenta interação humana numa perspectiva de cuidar da natureza, pois a menina está aguçando uma flor, remetendo ao entendimento do que a estudante tem em sua mente ao pensar sobre o meio ambiente.

Há três mapas mentais que contam apenas com traços e dois que se efetivaram com lápis de cor. O meio ambiente, nesses desenhos, pode conotar uma visão romântica acerca dele, de como seja a interação humana e a resolução dos problemas.

Figura 4 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Indígena



Para representar a percepção de Geografia em seu cotidiano, a estudante (14 anos, 8º ano) desenhou, em A (Figura 5), em cores, duas pessoas jogando vôlei numa quadra, com ícones e formas geométricas em perspectiva com elementos naturais (árvores, nuvens e o sol), construídos (quadra) e humanos (pessoas). Isso conota percepção nas atividades que realiza no

dia a dia e na visão que tem da Geografia, pois a ideia da execução da atividade foi exatamente essa. Sobre o seu espaço aponta que “Era um lugar muito bonito onde vivemos só que as pessoas estão poluindo e isso está destruindo o nosso meio ambiente, [...]”. Isso demonstra que considera que o espaço já não é o mesmo. Fato interessante de se observar é que, quando fala da destruição, ela não se coloca na situação, mas, ao falar do pertencimento do meio ambiente, se coloca nele.

A estudante (13 anos, 8º ano) representou, em seu mapa mental B (Figura 5), um cruzamento de ruas, com ícones, letras, linhas e formas geométricas em perspectiva, com elementos naturais (árvores, frutos, flores e o sol), construídos (rua e placas) e móveis (carro). A estudante representa a organização do trânsito, algo do seu cotidiano, e que há todo um sistema de regras e normas um pouco conhecido por tal. Além disto, escreveu que “O espaço em que vivo possui muitas paisagens com riquezas naturais e clima muito quente”. É possível associar a ideia de apenas ter citado as riquezas naturais, assim como mencionar a questão do clima para ela consistir um componente da paisagem do seu espaço.

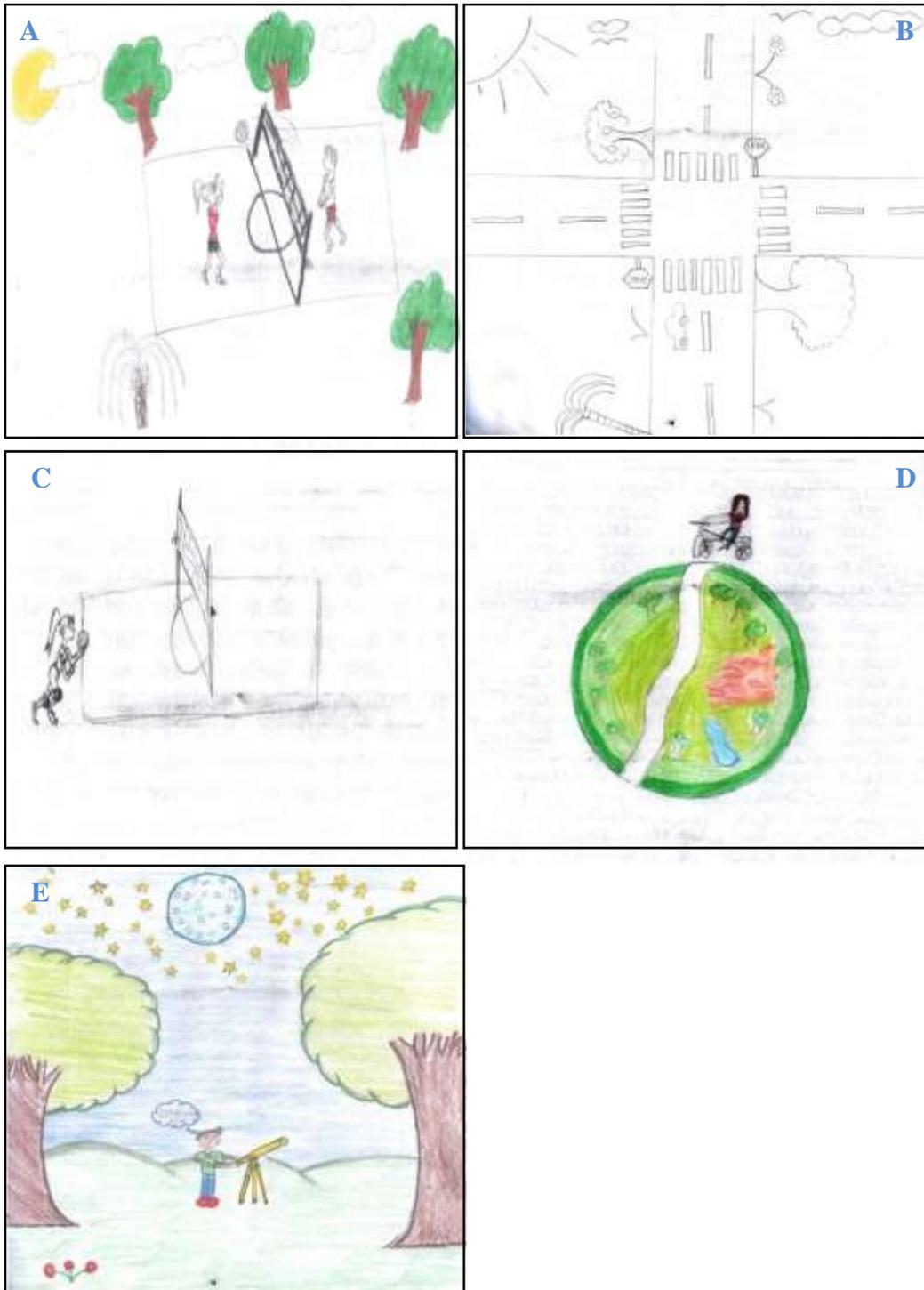
O mapa mental C (Figura 5) possui formas geométricas e ícones em perspectiva com elementos construídos (quadra) e humano. O desenho se explica pelo fato da estudante (13 anos, 8º) ser jogadora mirim de vôlei e também desenhista. Pensou em representar uma atividade que faz parte do seu cotidiano sendo a sua Geografia.

Um caminho traçado no planeta e uma pessoa na bicicleta estão presentes no desenho D (Figura 5), tais elementos são expressos por ícones, linhas e figura geométrica de forma isolada em parte natural (plantas e corpo d’água), humano e móvel (bicicleta). Há cores no desenho e um aspecto particular pode ter a ver com a associação da Geografia com o planeta, representado por elementos naturais, e a bicicleta pode ser uma forma de locomoção por parte do estudante. “Eu conheço o meu bairro inteiro, e eu gosto muito daqui, [...]”, foi o que o estudante (13 anos, 8º) escreveu sobre o seu espaço, sendo que considera o limite do seu bairro como o seu espaço.

Há ícones, letras, linhas e formas geométricas no mapa mental E (Figura 5) distribuídos em perspectiva. A estudante (14 anos, 8º) representou elementos naturais (lua, estrelas, árvores, flores), humanos e construídos (telescópio), com muitas cores. Esse desenho deve corresponder a um gosto da estudante, em relação aos astros. Ela escreveu: “Eu conheço meu espaço muito bem e eu gosto de viver nele”, afirmando que conhece o próprio espaço e mostrando gosto por ele.

A análise dos mapas mentais possibilitou “uma maior compreensão sobre a lógica dos atores e sua relação com o espaço vivido e os discursos estabelecidos por meio nos signos” (KOZEL, 2007, p. 133). Os desenhos parecem remeter a gostos e interações dos estudantes com os seus espaços, configurando a percepção de Geografia a partir dessas vivências.

Figura 5 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Erso Gomes



Para representar a Geografia, essa estudante quis pensar em um conteúdo estudado para desenhar, e o resultado, o desenho A (Figura 6), expõe a perspectiva entre a “zona urbana” e “zona rural”, com linhas, ícones, letras e formas geométricas, distribuídos dispersamente com elementos naturais (árvores), construídos (casa e rua) e móveis (carro). A estudante (14 anos, 8º) escreveu: “eu conheço sobre meu espaço: treino, estudo, internet [...]”.

O desenho demonstra o que veio em sua mente quando pensa em Geografia e a forma como representou a zona urbana e rural remete ao que existe no espaço do campo e cidade, sendo que o rural e urbano são modos de vida que podem coexistir em ambos os espaços. Os aspectos do desenho são curiosos pelo que considera concernente a cada espaço. A casa na “zona urbana” tem uma chaminé da qual está saindo fumaça, o que pode estar descontextualizado da vivência da estudante, porém possibilidade que consiste num modelo tradicional de se desenhar uma casa.

O desenho B (Figura 6) tem ícones, linhas, letras e formas geométricas dispersos e é muito caracterizador em relação às tecnologias e às interações entre as pessoas e com o todo que circunda o ser. A estudante (13 anos, 8º ano) desenhou elementos naturais (globo) e construídos e escreveu que “Meus espaço é ficar mais na minha [...]”, demonstrando que não considera o espaço como algo material, mas sim o momento em que pode ficar só num “mundo of”, que significa estar na companhia de seu celular e fone com músicas.

Há muita interação no mapa mental C (Figura 6) da estudante (14 anos, 8º ano) que representou diversas situações com linhas, formas geométricas, ícones distribuídos na horizontal e dispersos. O desenho possui elementos naturais (árvores, sol e animal), construídos (casas e rua), móvel (carro) e humanos (pessoas). Exibiu crianças brincando de pular corda e jogando bola, além de um animal entre eles. No primeiro plano do desenho, há um carro passando na rua e a situação lembra a configuração do prédio da escola e onde eles fazem as aulas de educação física e brincam durante o intervalo. No segundo plano do desenho, atrás das casas, há árvores e um animal, representados de forma dispersa. Ao escrever sobre o seu espaço, a estudante determina o recorte espacial falando da cidade, garantindo “Que a minha cidade é maravilhosa e tem muito a oferecer a todos nós”.

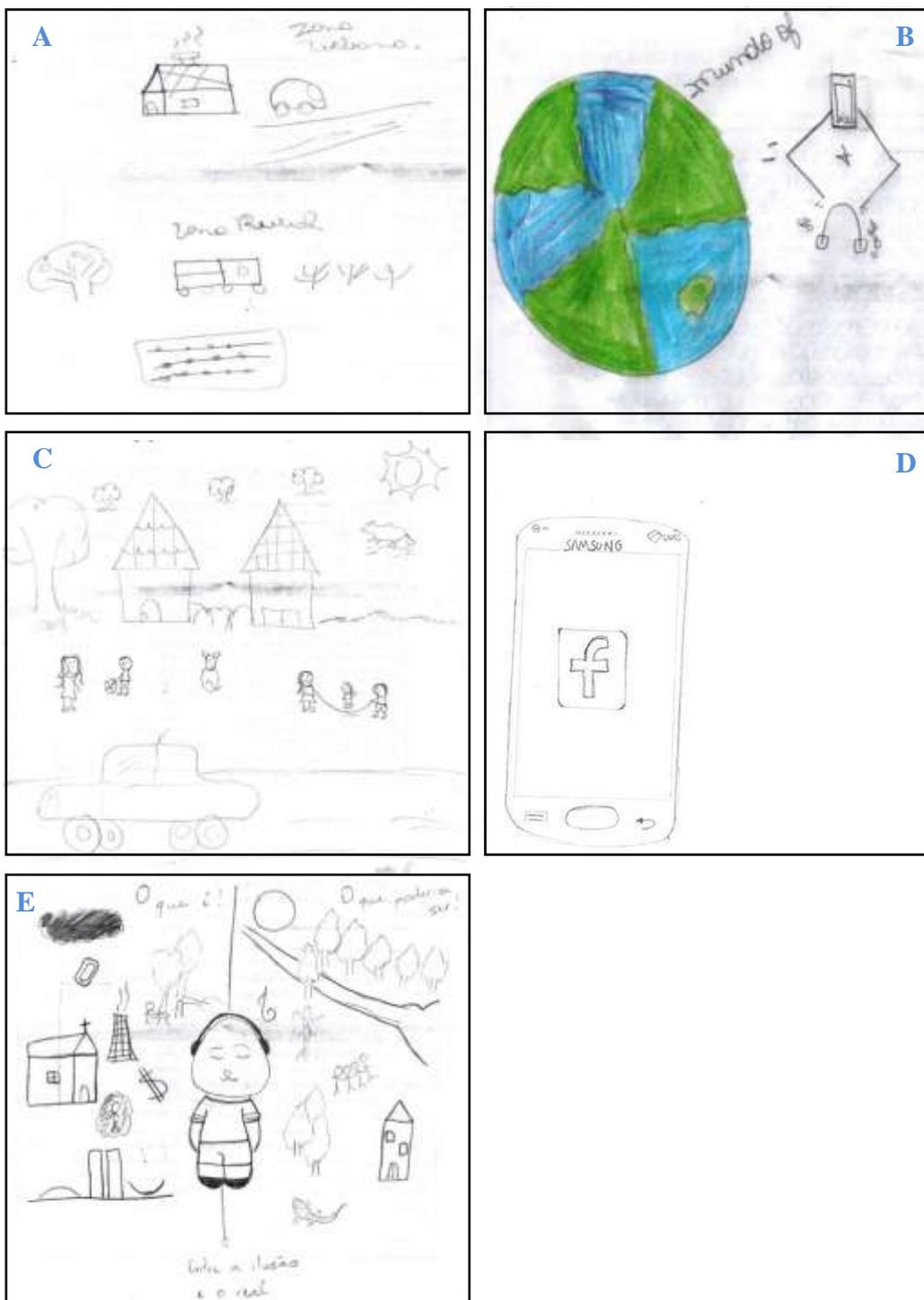
O mapa mental D (Figura 6) mostra ícones, letras e formas geométricas de forma isolada, sendo um elemento construído. O estudante (9º ano) retratou um celular com o símbolo do Facebook e isso foi significativo para ele ao representar a percepção de Geografia no seu cotidiano, apontando para o seu espaço: “saio com os amigos de vez em quando, fico mechendo no celular acho que so!!”. É verdade que as redes sociais se tornaram um espaço de vivência virtual e a importância para tal foi perceptível, quando interessou ao estudante para desenhar sobre a Geografia numa tela de um celular.

O entendimento do estudante (15 anos, 8º) acerca de Geografia apresenta ícones, letras, linhas e formas geométricas dispersas, mas com dois lados, conforme a ideia no

desenho E (Figura 6). Há elementos naturais (árvores), construídos (prédios) e humanos (pessoas), e o que o estudante conhece sobre o seu espaço é “Nada, eu acho”. Ele explicou que dividiu seu desenho em duas partes e uma pessoa entre as duas partes, que significa o mundo real e a ilusão, “O que poderia ser!”. Na primeira parte, representou as coisas que, segundo ele, domina a vida do ser humano, com ícones que mostram política, igreja, dinheiro, destruição, poluição da natureza e celular. Na segunda parte, demonstrou como poderia ser o cotidiano do ser, com um caminho com árvores, comunhão, algo da imaginação (fada), árvores, animais que podem significar o homem em harmonia com tudo isso. No centro do desenho, há uma pessoa com os olhos fechados, fones nos ouvidos e ouvindo música, “Entre a ilusão e o real”.

Uma mensagem codificada nesse conjunto de imagens foca para o uso das tecnologias e redes sociais. É perceptível o entendimento por parte do estudante de quanto isso tem domínio sobre a sua vivência cotidiana. A relação com o espaço está mediada a isso e influi nas experiências e na percepção, pois se torna um espaço imaterial. Esse apontamento demonstra o quanto os mapas mentais são eficazes para obter o objetivo de perceber tal entendimento dos estudantes, pois, ao retomar a discussão inicial a partir da música, a consciência é constituída de signos, retratando uma construção social, considerando que a “construção sógnica” resulta do social, assim como a consciência do ser (KOZEL, 2007, p. 122). Disso resulta o entendimento de que o mapa mental é individual, mas a mensagem dele parte de uma construção social, possibilitando que de um mapa mental para outro possa haver corroboração entre eles.

Figura 6 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Erso Gomes



Ao pensar o meio ambiente, o mapa mental A (Figura 7) está representado com ícones, letras, linhas e formas geométricas distribuídos em perspectiva, com elementos naturais (árvores e animais), construídos (ruas e sinalização) e móvel (carro). No desenho, o estudante abordou a questão do atropelamento de animais, representou as ruas com sinalização e um carro em movimento que vai de encontro de um animal que está na pista, havendo também

uma cerca, em partes, estragada. Houve zelo para demonstrar detalhe no desenho, como a fumaça saindo do escapamento da camionete, que também consiste numa problemática ambiental. O estudante (16 anos, 8º ano) escreveu sobre o seu espaço, afirmando que, “não sei muito mas sei que preciso melhorar”.

O estudante (15 anos, 8º ano) desenhou, em B (Figura 7), ícones, letras, linhas e formas geométricas em perspectiva, com partes naturais (coqueiro, pássaros, nuvens, sol e rio) e construídas (casa). No desenho, escreveu “Meio Ambiente”, mostrando que quis se referir a essa temática e, nesse conjunto de elementos naturais, desenhou uma casa. Em sua narrativa “Bom sobre o meu espaço é um lugar bom confortável, etc”, houve a identificação do seu espaço como o que lhe dá conforto.

No desenho C (Figura 7), aparecem problemáticas ambientais, como a questão de lixo jogado nos corpos d’água e a fumaça que os carros estão soltando. Há casas, uma igreja e um campo de futebol grande e ainda o planalto, podendo remeter a ideia do estudante quanto à paisagem do espaço de Aquidauana. Há ícones, linhas e formas geométricas em perspectiva, com elementos naturais (árvores, corpo d’água, peixes, pássaros, animal, flor, relevo de planalto e sol); construídos (casas, igreja, quadra, rua e semáforo); e móveis (carro e caminhão). A estudante (9º ano) escreveu sobre o seu espaço “ele tem momentos chatos e legais é muito frequente às vezes eu enjojo”, relacionando seu modo de interação com o espaço.

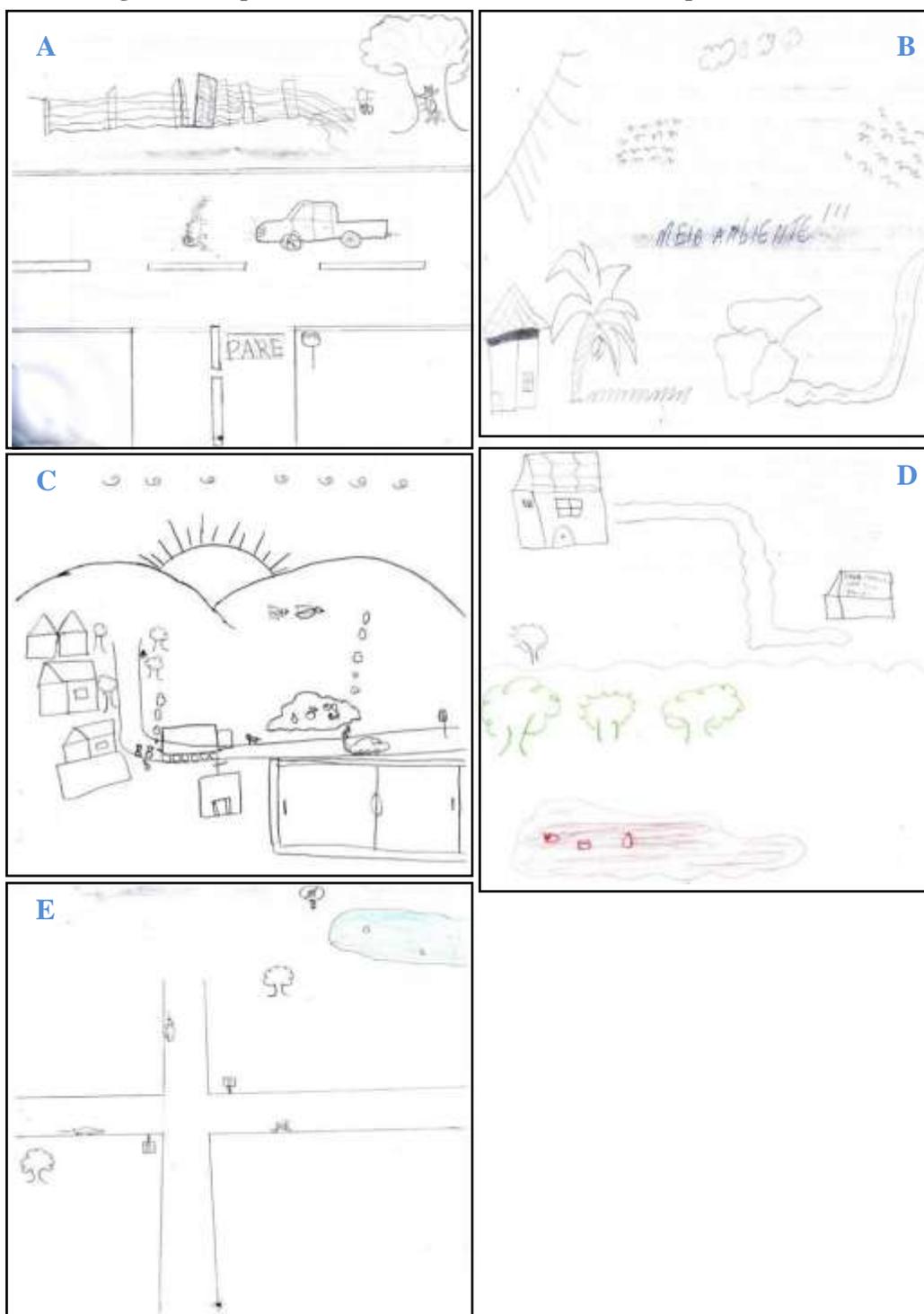
Há uma divisão no mapa mental D (Figura 7) em dois desenhos que estão dispersos com ícones, letras, linhas e formas geométricas. Há elementos naturais (árvores) e construídos (casas e lixos). O primeiro desenho parece configurar o percurso da estudante de sua casa até a escola, embora ela tenha representado apenas a escola, a casa e a rua com curvas que interligam ambas. No segundo desenho, representou uma paisagem natural com interação humana por meio do lixo. Segundo a estudante (14 anos, 9º ano), “Eu não gosto do espaço que vivo”, informação que denota que ela não tem uma relação positiva com o espaço.

As ruas e a lagoa podem simbolizar um mapa mental das proximidades da escola, pois a Lagoa Comprida fica nessa localização em relação aos semáforos. Para isso, o estudante (9º ano) retratou, em E (Figura 7), ícones, linhas e formas geométricas em perspectiva, com elementos naturais: corpo d’água e árvore; construídos: ruas e sinalização; móveis: carros e bicicleta; e humanos: pessoa. Há uma placa próxima à lagoa que codifica que é proibido jogar lixo, porém há lixo no lugar e isso é uma realidade. Ao falar do espaço, o estudante alega que

“É o lugar que eu mais gosto de ficar é academia de muay thai onde eu me sinto livre”, tendo um significado para uma atividade que ele gosta, configurando o lugar de que gosta, que está relacionado com liberdade.

O conjunto de desenhos remete ao lixo e fumaças dos carros, para tratar acerca do meio ambiente no espaço de vivência, Aquidauana e proximidades da escola. Os elementos naturais têm interação com os construídos e móveis, e uma mensagem codificada nesse quesito consiste na percepção do quanto o lixo é um problema presente em seus cotidianos, pois, quando se pensou em desenhar acerca do meio ambiente, foi isso o que os estudantes consideraram importante retratar, ou seja, foi o que veio a suas mentes, corroborando essa mensagem.

Figura 7 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Erso Gomes



O mapa mental A (Figura 8) do estudante (9º ano) carrega um misto de informações e cores, é um desenho bem feito, e mostra aspectos do real e não, vindos da imaginação, o que pode ser entendido um pouco pelo fato de o estudante se intitular como um “*gamer*”. O desenho possui ícones, linhas e formas geométricas em perspectiva. Há elementos naturais e

construídos e o que conhece o estudante conhece sobre o seu espaço são “poucas coisas conheço sobre onde moro, mas eu sei que nem todo mundo e bem de vida aqui”. Ele faz um apontamento que, do pouco que sabe, compreende que as pessoas não têm o mesmo padrão de vida, e isso consiste numa observação muito interessante, pois é uma temática discutida na Geografia e pode ser pensada de diversos pontos de vista. Uma das mensagens que o desenho traz está em torno da presença do lixo, que pode se remeter a uma observação do meio ambiente.

Na lateral do desenho B (Figura 8), o estudante (15 anos, 9º ano) explicou que “O que se entende por Geografia? É o estudo, que estuda esse tipo de matéria estuda a vida Sabe melhor É sempre Bom, saber um pouco mais Afinal. Ninguém sabe de tudo”. Assim, para ele, estudar a vida consiste na percepção do estudante enquanto objeto da Geografia. O mapa mental está organizado em um retângulo e possui ícones, letras, linhas e formas geométricas na horizontal e há elementos naturais (árvores, rio e Sol), construídos (rua e lixo) e móveis (carros). O desenho remete à emissão de gases pelos carros, além da presença de lixo no rio e numa interpretação pessoal parece ter representado a questão de queimadas na vegetação, o que ocorre no cerrado em tempo de estiagem. É interessante ressaltar como pensa a localização da escola em relação à sua casa, “A escola esta localizada 100 metro à esquerda da minha casa”. Sobre o seu espaço escreveu: “Bom é uma sociedade burocrática se você não seguir ela totalmente é excluído”. Essa sociedade burocrática pode ter uma conotação, ao estudante, de um conjunto de questões a serem seguidas pelas pessoas, conforme a construção social, e a ignorar pode conseqüentemente ocasionar exclusão.

A representação C (Figura 8) está dispersa, com ícones, letras, linhas e formas geométricas. Nuvens e uma “árvore” são os elementos naturais; os construídos consistem na “estrada”, “bandeira do Brasil” e na “uzina”, como o estudante (15 anos, 9º ano) apontou no desenho. Os ícones são autoexplicativos, com uma seta e uma legenda para cada, e dispersos. A ideia que se tem é que o estudante elencou tais características para retratar o seu espaço, além dos elementos representativos de cada aspecto da sua percepção espacial e um exemplo disso é a bandeira como um significado da jurisdição a que esse espaço remete. Ele sabe que o seu espaço “é grande”, mostrando que o entendimento do espaço que conhece aponta para uma questão de tamanho.

A representação D (Figura 8) trata de situações econômicas que interligam o campo e a cidade e se mostra de forma dispersa, mas em perspectiva também, com ícones, letras, linhas

e formas geométricas. Há elementos naturais (árvores, animais e corpo d'água), construídos (rua, casa, fábrica, cerca), móvel (caminhão) e humano (pessoa). O estudante (15 anos, 9º ano) expôs detalhes no desenho, demonstrando a interação com o meio ambiente a partir de atividades de produção de matéria prima no campo e o transporte dessa para a “Fabrica para preparar”, além de outras atividades, como uma pessoa laçando um animal. Toda a perspectiva do desenho pode ser explicada pelo fato do estudante ter tido uma vivência em fazenda, pode retratar o contexto de onde ele morou, com atividade que teve contato enquanto viveu nesse lugar, mostrando que ele tem em mente a interação dos dois espaços. Em sua narrativa, ele explica que “moro na cidade agora mais antes morava na fazenda moro com meus avós por que meus pais istão para fazenda”. Escreveu também: “eu conheço muitas coisas conheço meu limite e hora de fala e hora de fica quieto, eu gosto de joga futebol, [...] adoro ir pra fazenda e vou todo final de semana [...]”, alardeando que o seu espaço está relacionado aos limites relacionais.

Foram perceptíveis, no desenho E (Figura 8), ícones e linhas em perspectiva, apenas com elementos naturais (árvore, grama, pássaros, corpo d'água, peixes e sol). Esses elementos demonstram a percepção de meio ambiente, representando céu, terra e água interligados, sem interação humana. O estudante (16 anos, 9º ano) escreveu “meu espaço é de escola pra casa e de vez em quando para a casa dos amigos [...]”, ou seja, seu sentido de espaço consiste no movimento da sua espacialidade, de onde perpassa indo de casa para a escola e vice versa.

Os desenhos desse grupo remetem a problemas como o lixo, gases poluentes e incêndio, mas foram detalhistas também em abordar a relação entre a cidade e o campo, assim como retratar uma ideia de natureza intacta. Dois desenhos apontam a presença de indústrias e usinas, que também emitem gases, contribuindo para a perspectiva de degradação do meio ambiente. Há signos nos detalhes dos desenhos, nos quais se percebem o quanto as vivências do estudante nos espaços onde viveu e vive influem em suas percepções, não só de meio ambiente, mas também de Geografia.

geométricas que mostram o ônibus escolar que vai para a escola, uma casa e a atividade de pesca, remetendo para o entendimento de Geografia. A estudante (14 anos, 7º ano) expõe o que conhece sobre o seu espaço, “algumas coisa os meus amigos, diversão, companheirismo”, conotando experiências positivas e relacionais do/no espaço.

O contexto do mapa mental B (Figura 9) contém ícones, letras, linhas e formas geométricas dispersos e em perspectiva. Há elementos naturais (árvores, plantas, corpo d’água e cavalo), construídos (estrada, casa e banco), móveis (ônibus e barco) e humano (pessoa). Há uma sobreposição de planos, em que todos estão relacionados às vivências da estudante (12 anos, 7º ano). Um dos planos do mapa mental consiste no trajeto pelo qual passa para chegar à escola, representando o ônibus escolar em movimento. Um detalhe desse desenho consiste na estrada¹⁸, que está bem representada. Em outro plano, há um cavalo que está próximo a uma casa, ou um local que pode configurar um celeiro. O plano mais inferior na folha consiste numa representação da atividade de pesca no Pantanal¹⁹ e, para isso, a estudante mostra a satisfação no rosto do ser que pesca, que se encontra sentado na beira do corpo d’água, em um banquinho, na sombra de uma árvore. Na narrativa, na questão sobre o que conhece sobre o seu espaço, escreveu que “eu conheço muita coisa, o que é meu sempre será.”, identificando um sentido de apropriação para com o seu espaço.

O mapa mental C (Figura 9) apresenta um ícone, linhas e formas geométricas em perspectiva e consiste num campo de futebol (elemento construído) com 8 pessoas jogando (elementos humanos), quatro de cada lado. O campo de futebol representado consiste numa cena “vista de avião”, mas o desenho demonstra que alguns objetos vistos dessa posição não estão assim representados. Nesse contexto, exemplos cabíveis consistem nos jogadores e nas traves, configurando que se têm duas visões para uma mesma cena, mas, certamente, ao desenhar dessa forma, o estudante o fez de maneira inconsciente. O desenho ocupou toda a folha e isso demonstra a relação do mapa mental com a proporção do desenho e a afetividade, corroborando com a sua brincadeira favorita que consiste em “jogar futebol”. Para o estudante (12 anos, 7º ano), “a escola está localizada na região de Aquidauana MS na BR 419 na fazenda taboco”, mostrando que sua localização tem uma perspectiva do global para o local. A questão sobre o que conhece do seu espaço foi respondida com a informação de que “o meu

¹⁸ Trata-se da Rodovia 419: quem a conhece compreende que o desenho a representa, por ela não ser pavimentada e contar com pedregulhos.

¹⁹ Algumas mães acompanham os filhos no ônibus da escola para pescar no Rio Taboco, enquanto os filhos estão em horário de aula, e depois retornam no mesmo veículo.

espaço é eu que mando”, demonstrando a relação que ele tem de posse e domínio com o que ele pode chamar de seu.

Com algumas semelhanças, os mapas A e B o D (Figura 9) possuem ícones, letras, linhas e figuras geométricas de forma dispersa, com elementos naturais (árvores, borboletas, corpo d’água e grama), construídos (casa), móveis (ônibus e barco) e humanos (pessoa). A concepção de espaço da estudante (12 anos, 7º ano) é que “meu espaço é não ultrapassar os limites”, tendo em vista uma ideia de que o espaço possui limites que não podem ser ultrapassados. Para localizar onde estuda, ela determina que “o taboco está localizado em Mato Grosso do Sul e Aquidauana”, tendo uma perspectiva global para local.

No desenho E (Figura 9), os ícones, letras, linhas e formas geométricas apresentam-se dispersos, mas, quem sabe, em perspectiva, com elementos naturais (árvores e animais) e humanos (pessoas). Representa atividades com as quais se está em contato cotidianamente, pois há detalhes específicos conhecidos por quem tem vivência próxima com o que está desenhado, como o trator e o instrumento que está trabalhado, isto é, consiste em reproduções de atividades cotidianas em que o estudante está inserido. O estudante (12 anos, 6º ano) escreve o que conhece do seu espaço, pautado no que mais gosta na sua casa: “na minha casa a parte que eu mais gosto é a cozinha no meu quarto a minha cama” e, com isso, entende que esses são seus espaços.

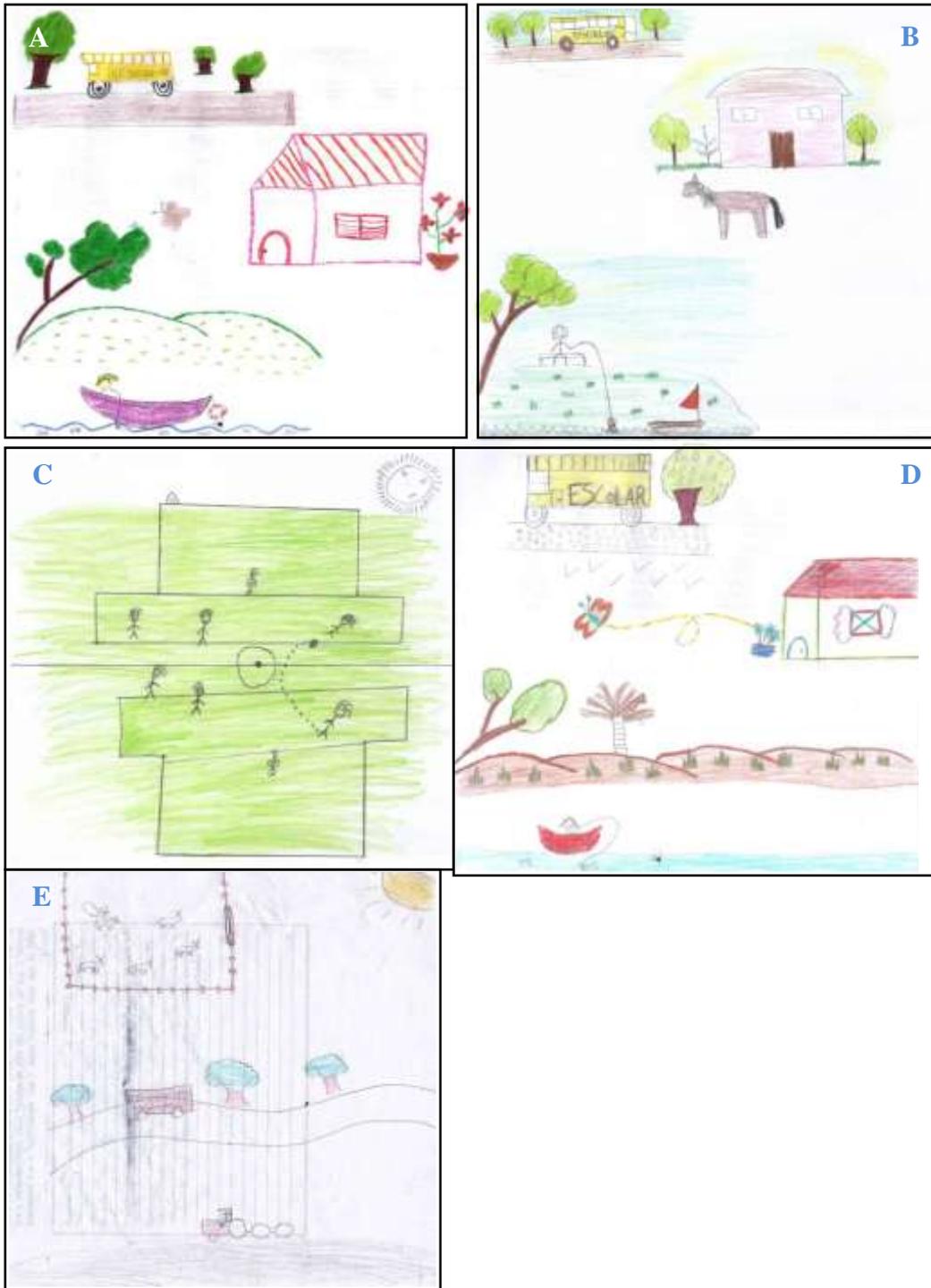
Os desenhos demonstram o cotidiano dos estudantes nos espaços em que vivem nas fazendas (escola e casa). Os desenhos A, B e D apresentam analogia no quesito da ideia em geral, mas demonstram características específicas da percepção de cada estudante. Os mapas mentais estão carregados de ícones que significam que os estudantes moram no campo e demonstram o quanto estão envolvidos nesse cotidiano, por conhecerem as atividades e também participarem delas junto dos pais, mostrando que essa é a Geografia nos seus cotidianos.

“Desse modo, essa cartografia se torna um recurso capaz de expressar identidades locais e regionais e as experiências, ideias e imagens que as pessoas têm do espaço podem se revelar através de representações sígnicas ou mapas mentais” (MALANSKI; KOZEL, 2015, p. 160), reafirmando-se o potencial desse instrumento para compreender a diversidade pessoal dos estudantes, assim como de realidade cotidiana e escolar.

Uma estudante desse grupo verbalizou, no momento de confecção dos mapas, o que é o espaço, alegando que ele “Tem a paisagem, cavalinho, morro, montanha e uma coisa

modificada pelo homem”, possibilitando o entendimento de sua percepção para um conjunto de ideias que formam esse conceito, produzindo um conceito dela própria. A conceituação parte do espaço onde ela vive, mas um estudante de outro espaço pode configurar outras ideias do que o espaço possui ou, mais especificamente, do espaço de vivência que possui.

Figura 9 - Mapas mentais de Geografia, elaborados por estudantes da Escola Pantaneira



Para a estudante (17 anos, 7º ano), a ideia de meio ambiente foi representado, em A (Figura 10), a partir de ícones, linhas e formas geométricas, em perspectiva e dispersos. Os elementos naturais (árvores) e construídos (casas) conotam que as casas e árvores representam a interferência humana na natureza, compondo o meio ambiente na percepção da estudante, com a apresentação de cores.

O mapa mental B (Figura 10) traz ícones, letras, linhas e formas geométricas, todos dispersos em perspectiva, com elementos naturais (árvores e animais), construídos (estrada), móveis (ônibus) e humanos (pessoa). A estudante (12 anos, 6º ano) demonstra como percebe a interação com os animais e a atividade de pecuária como relações ambientais nesse cotidiano. O ônibus é algo bem presente para suas idas à escola, além de ser algo com o qual convive bastante onde mora, percebendo-o no seu caminho de ida e volta da escola. A respeito do seu espaço, escreveu que “Eu gosto do meu quarto Por que tem televisão, Eu gosto da Escola Por que me detraiu com as atividades”, apontando o que lhe promove afetividade, tanto no seu espaço em casa, como na escola.

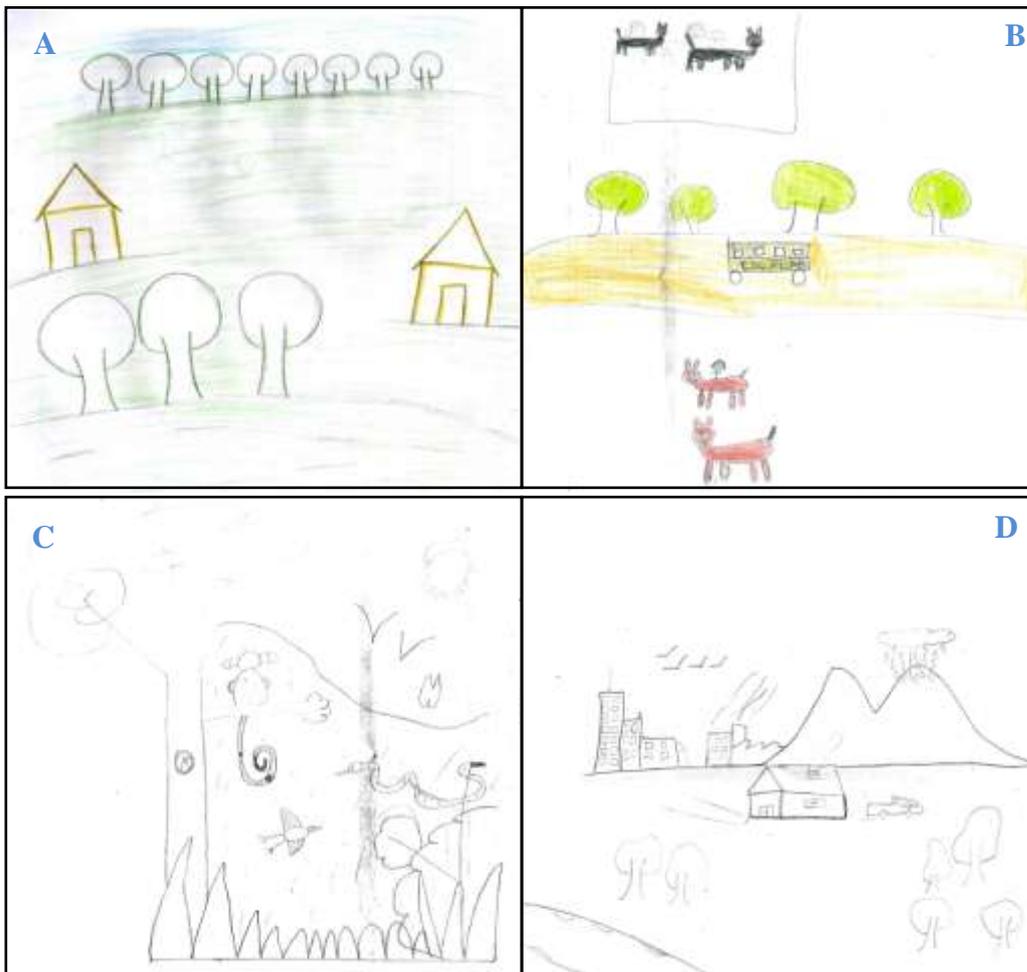
O estudante (16 anos, 9º ano), que mora na cidade, mas estuda na escola pantaneira, desenhou C (Figura 10) por meio de ícones e linhas em perspectiva com elementos naturais (animais, plantas e árvores). Seu desenho demonstra uma percepção de uma natureza sem interferência humana, mas com outros animais, mostrando que essa pode ser a percepção que o estudante tem ao pensar a temática ambiental. Para ele, o espaço tem relação com o “Que eu posso fazer o que eu quiser.”, determinando uma ideia de domínio de suas ações acerca de uma delimitação, além de, quem sabe, conotar liberdade.

A concepção de espaço da estudante (14 anos, 9º ano) que escreveu que “eu sei sobre o meu espaço. Que ele é muito legal posso andar pra onde quiser nos campos andar a cavalo de trator”, mostra que as atividades citadas conotam o espaço onde ela vive e como é a sua vivência nesse meio ambiente. O desenho D (Figura 10) aduz ícones, linhas e formas geométricas em perspectiva e horizontal, com elementos naturais (árvores, relevo, chuva, nuvens e pássaros), construídos (casa e fábrica) e móveis (carro). O mapa mental apresenta várias atividades, como a chuva no alto dos morros e as fumaças saindo das indústrias, mostrando a percepção da estudante para o meio ambiente. Alega essa aluna que “A minha escola esta localizada na Fazenda taboco acho que uns 45 quilômetros da cidade de Aquidauana, Eu amo a minha escola tem professores legais ótimos profissionais”. Além do seu apreço pela escola e professores, percebe-se interessante a forma como localiza a escola,

tratando da quilometragem distante de Aquidauana como sendo a referência, o que pode ser explicado pelo fato da estudante morar na mesma localização.

Os mapas mentais (Figura 10) são preenchidos com percepções do próprio espaço dos estudantes e esses detalhes são perceptíveis, com exceção de C, que demonstra uma visão de uma natureza sem interferência humana. Este conjunto de percepções constrói ideias ambientais para outros espaços além do que convivem, como a cidade também.

Figura 10 - Mapas mentais de Meio Ambiente, elaborados por estudantes da Escola Pantaneira



Ao interpretar cada mapa mental de todos os grupos pensando a Geografia e Meio Ambiente, o que o grupo corresponde pode se relacionar à decodificação de mensagens que os estudantes codificaram, mas a análise pode carregar as percepções próprias da pesquisadora, do que ela entende desses dois focos e como os percebeu em cada desenho. Sobre isto Mèredieu raciocina que:

Os diferentes elementos de uma mesma cena são encarados sob diferentes ângulos [...]. Para considerar um objeto de determinado ponto de vista, não é

necessariamente estar consciente dele. Em compensação, “representar-se ou representar graficamente o mesmo objeto em perspectiva, supõe que se tem consciência, simultaneamente, do ponto de vista sob o qual é percebido e das transformações devidas à intervenção desse ponto de vista” (MÈREDIEU, 1974, p. 55-57).

Percebe-se, com isso, que outra pessoa poderia destacar outras percepções, além disso, os grupos de mapas mentais foram organizados por escolas, devendo se considerar que, no geral, os estudantes vivem no mesmo contexto espacial²⁰, mas que, mesmo assim, ao representarem conotam diferentes visões acerca do espaço, de Geografia e meio ambiente, com detalhes refinados da sua percepção, tendo em vista as experiências cotidianas no espaço e também experiências vividas no passado, no mesmo ou em outro espaço, que trazem uma carga para compreender e perceber o espaço atual. O real foi codificado nos desenhos a partir de aspectos particulares, pois “O espaço começa por ser espaço-agido, vivido. A representação propriamente dita do espaço só começa com a figuração e com a preocupação de imitar o real” (MÈREDIEU, 1974, p. 45).

Os desenhos e apontamentos nas narrativas demonstram o que a criança gosta e desgosta nesses contextos, e “[...] ao lado desses desenhos ditados à criança pelo meio ambiente, encontramos representações mais espontâneas que revelam seus gostos [...]” (MÈREDIEU, 1974, p. 52).

A interação do ser com o espaço constrói a sua percepção geral. Assim, todas as subjetividades nesse material podem significar o que o estudante percebeu e como imagina acerca do seu espaço e isso foi percebido e discutido na análise de cada mapa mental, uma vez que são:

Dotados de informações perceptivas, sensações e imaginações espaciais, as pessoas são capazes de representar a partir de imagens mentais o espaço percebido ou imaginado. Para tanto, representação, conforme Merleau-Ponty (1999), se configura como uma função simbólica e objetivante dada pela consciência a partir da interação entre a pessoa e o espaço. Assim, ela é responsável por dar significado a algo percebido, representando fenômenos naturais e sociais, para a compreensão de acontecimentos ditos sobrenaturais e, principalmente, para perpetuar a consciência humana de mundo (MALANSKI; KOZEL, 2015, p. 158).

Reportando-se à epígrafe, “Consciência maior arma Mapa pra qualquer lugar”, a interação ser e espaço é que se constrói a representação do real. Isso é o que dá sentido aos

“fenômenos naturais e sociais” e ao entendimento de Geografia e meio ambiente de parte dos estudantes das escolas pesquisadas.

Os mapas mentais e as narrativas possuem diversas perspectivas a serem exploradas e analisadas. A percepção de Geografia nos mapas mentais dos grupos 1, 2, 5, 6 e 9 demonstrou que os estudantes da EI tem a sua visão do espaço interligado com as conotações de afetividade. Os estudantes da EC ressaltaram os seus gostos, mas também a interação com um espaço imaterial, por meio das tecnológicas e redes sociais, que levam os estudantes a explorarem menos as atividades de interação nos espaços e com as pessoas. Os mapas mentais e as narrativas dos estudantes da EP revelaram peculiaridades nos desenhos que codificam o cotidiano no espaço do campo, com vivências do modo rural e também urbano.

Os grupos 3, 4, 7, 8 e 10, abordando o Tema Transversal Meio Ambiente no cotidiano dos estudantes, revelaram para a EI que houve três perspectivas ao desenhar, como a natureza sem interação humana, com interação sustentável e a interação problemática com impactos, como a questão do lixo. Na EC, os mapas mentais demonstraram a problemática do lixo, com ênfase à emissão de gases por carros e indústrias, incêndios na vegetação, e também abordaram a relação entre a cidade e o campo. A abordagem dos gases poluentes nos mapas mentais pode ser explicada por esses estudantes viverem na cidade, onde a emissão de gases por tais atividades se concentra e se torna mais significativa. Na EP, verificam-se percepções de uma natureza sem interação humana, além de outra perspectiva pensando as problemáticas ambientais não só no campo, mas também da cidade, fazendo uma relação entre ambos os espaços.

Os apontamentos gerais acerca de Geografia e Meio Ambiente, a partir dos mapas mentais remetem à codificação de como a vivência cotidiana do ser no espaço influencia no próprio entendimento para os conceitos construídos com a leitura de mundo e aprendidos em sala de aula. Tanto o espaço vivido como o que deixou de ser vivido influi nas percepções do ser, tendo em vista que os usos dos mapas mentais e das narrativas corroboram com as concepções desta pesquisa.

²⁰ Havendo exceções, pois há estudantes que estudam na EC e moram em assentamentos, assim como estudantes da EI que moram em outras aldeias e/ou chácaras próxima a aldeia que a escola está localizada.

7 APRENDENDO GEOGRAFIA NO CHÃO DA ALDEIA: MANOEL DE BARROS NO CHÃO DA ESCOLA PANTANEIRA

No estágio de ser árvore, meu irmão aprendeu de sol, de céu e de lua mais do que na escola.
(BARROS, 2013, p. 59)

Uma das perspectivas dessa pesquisa consistiu em trabalhar a Geografia a partir do cotidiano e espaço dos estudantes. Para isto, se pensou em não trabalhar apenas de forma teórica, mas de fato fazer algo na prática que pudesse envolver esses pontos de vista em consonância com o conteúdo de Geografia, considerando a EA. Essas atividades ocorreram em duas escolas, na EI e EP, e correspondem ao objetivo específico de colaborar com a proposição de atividades práticas, a fim de promover a alfabetização em Geografia e EA. Na EC, em virtude da dificuldade encontrada para realizar a pesquisa de campo, não se pode praticar uma atividade que demandasse tempo e, por causa disso, foi aplicado, em sala de aula, um jogo denominado “cruzadinha sobre a África”.

Aprendendo Geografia no chão da aldeia

De acordo com a tradição da EI, a Semana do Meio Ambiente foi organizada com diversas atividades, envolvendo todas as turmas da escola, nos dias 01, 02 e 03 de Junho de 2015. As aulas de campo na aldeia antecederam esse evento e ocorreram com todas as turmas dos anos finais do fundamental. As aulas de campo para as turmas do 6º e 7º anos foram para um lado da aldeia diferente do que foram os estudantes do 8º e 9º, que se dirigiram à Lagoinha que dá o nome à Aldeia.

Com as turmas do 6º e 7º anos, a aula de campo abordou a problemática do lixo ao redor da aldeia. Durante a caminhada os estudantes anotaram as suas observações sobre a fauna e a flora, além das problemáticas ambientais. A Foto 1 demonstra os momentos das atividades, como a preparação antes da caminhada, a caminhada com encontro de lixos, a intervenção dos professores e as anotações dos estudantes quanto ao que estavam observando. Essa atividade foi interessante para os estudantes perceberem de outra forma o seu espaço de vivência, discutindo as problemáticas.

Foto 1 - Aula de campo com os estudantes dos 6º e 7º anos



Fonte: Própria autora e PEI.

As anotações dos estudantes dos 6º e 7º anos corroboram com as Fotos 2, 3, 4 e 5, que foram expostas na Semana do Meio Ambiente para toda a comunidade:

*Quando nós andamos mais para frente tinha alguns matos bons ainda
[...] plantas lindas como flores, pé de coqueiro.
Ouvi pássaros voando, tem muitas matas, no tanque ouvi peixes e plantas aquáticas [...]*

Foto 2 - Paisagem durante a caminhada



Fonte: PEI.

[...] nós vimos na água, peixes e na floresta borboletas, aves, muitas árvores que não foram queimadas [...]

Foto 3 - Presença de queimada pela Aldeia



Fonte: PEI.

[...] lixo nos matos [...]

[...] eu vi sujeiras nas estradas, garrafas péts [...]

[...] a situação do lixo [...]

Foto 4 - Lixo em meio à vegetação da aldeia



Fonte: PEI.

[...] pássaros nas árvores [...]

[...] Foi avistado a garça [...]

Foto 5 - Aves que chamaram muito a atenção dos estudantes



Fonte: PEI.

As fotografias revelam algumas questões que os estudantes observaram durante a caminhada, com algumas anotações, como as que estão apresentadas.

A temática abordada com as turmas dos 8º e 9º anos foi o conceito de Espaço Geográfico e observações do meio ambiente da aldeia. Foi explicado que o Espaço Geográfico corresponde ao que o homem apropriou e modificou, que ele utiliza para suas tarefas diárias e para poder ter uma relação afetiva, tornando esse um lugar. Cada sociedade tem uma concepção própria acerca do espaço, conforme a relação que constrói. A relação dos indígenas com o seu espaço é diferente do não índio, e a relação pode mudar de uma etnia para outra. O

não índio tem um olhar para o espaço com relação ao valor monetário, que pode diferenciar da relação do indígena.

Houve uma roda de conversa ao lado da Lagoinha (Foto 6), para entender como os estudantes compreendem o seu espaço. O professor indígena que acompanhou a aula de campo ajudou os estudantes nessa explanação acerca das relações da comunidade com o espaço da aldeia, em virtude das questões naturais e de organização do espaço. Além disso, foi pedido que os estudantes demonstrassem o que observavam de positivo e negativo em relação ao meio ambiente na comunidade, por meio de fotografia e anotações. Durante a caminhada da aldeia, os professores faziam algumas explicações e os estudantes foram fotografando.

Foto 6 - Aula de campo com os estudantes dos 8º e 9º anos



Fonte: Própria autora e PEI.

As fotografias dos estudantes foram muito expressivas ao demonstrarem o que observaram (Fotos 8, 9 e 10) sobre a diversidade natural da aldeia e as problemáticas. No registro escrito, alguns escreveram de forma mais sistematizada, outros de forma mais poética.

O projeto do meio ambiente é coisa séria fomos as ruas para identificar a poluição, mas é muito lamentável a situação, ao sair da escola vimos vários lixos jogados nas ruas e nas casas dos vizinhos, onde não deveriam ser jogados

[...] nós nos divertimos muito, foi muito rica a nossa caminhada [...]

Foto 7 - Caminhada



Fonte: PEI.

[...] acúmulo de lixo no mato [...]

[...] poluição na água, garrafas pet etc [...]

Foto 8 - Lixo



Fonte: Estudantes dos 8º e 9º anos.

[...] flores coloridas, animais [...]

[...] eu acabei de ver um jacaré, isso é bom pra gente, e pra natureza é também”

“paisagem do lago linda [...]

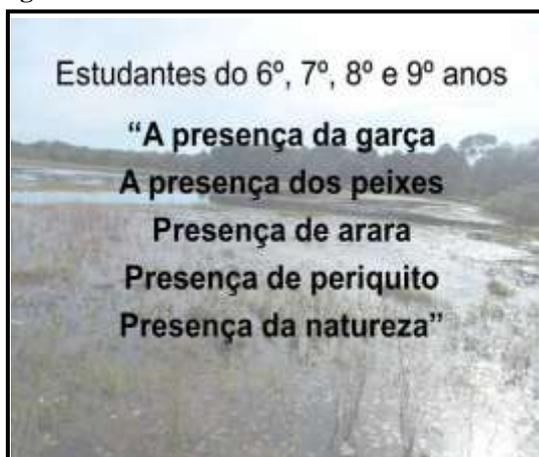
Foto 9 - Flores



Fonte: Estudantes dos 8º e 9º anos.

Com todo esse material, uma apresentação foi preparada para a Semana do Meio Ambiente, com exposição das anotações e fotografias para toda a comunidade, professores e estudantes da escola estadual da aldeia. A Foto 10 demonstra a finalização da apresentação, na qual os estudantes ficaram satisfeitos de verem suas produções expostas para todos, valorizando seus escritos e olhares fotográficos.

Foto 10 - Poesia e fotografia dos estudantes



Fonte: Fotografia e poesia dos estudantes, organizado pela pesquisadora.

7.2 - Manoel de Barros no chão da Escola Pantaneira

Essa atividade abordou as disciplinas de Geografia e Artes²¹, perpassando pela EA. A ideia da atividade é que os estudantes do 7º ano interpretassem os poemas de Manoel de Barros no chão da escola, por meio de fotografias. O chão (espaço) da escola é bem conhecido pelos estudantes, pelas brincadeiras e vivências que tem com o espaço, além de possuir as miudezas da poesia.

Antes do início da atividade, foi indagado se conheciam o poeta. Dois estudantes responderam que conheciam e um até mencionou sobre ele escrever sobre o Pantanal. Foi explicado o quanto as poesias do Manoel exaltam coisas pequenas, desimportantes, cisco, formigas, o que os outros não se importam. Os poemas vão contra o sentido normal das ideias, para enriquecer a poesia, como ele mesmo escreveu. Antes de terem contato com os livros, foi explicado sobre o poeta, sobre sua vivência no Pantanal na infância, o que remete a vivência com distâncias (que vem ao encontro com as vivências deles) e a atenção do poeta para o que não tem tanta importância para as pessoas no geral. A ideia não era explicar a poesia do Manoel de Barros, porque para ele, “Poesia não é para compreender mas para incorporar Entender é parede: procure ser árvore” (BARROS, 2011). Visto isto, o objetivo consistiu em interpretar/imaginar a poesia do poeta a partir do olhar do estudante por meio de fotografias. Foi explicado para os estudantes que eles deveriam “viajar” nas poesias do Manoel, mostrando como a arte pode influenciar nossos sentidos, ou seja, o que foi escrito por outro, tinha um sentido para ele e para cada leitor pode ter outro, e era isso o que deveriam executar ao usar a imaginação para com o espaço, na relação com o espaço e meio ambiente do seu cotidiano.

Foi proposto aos estudantes que lessem as poesias e que cada um escolhesse uma e assim fizeram: leram, comentando cada poesia. Após a escolha saíram no entorno da escola para cada um fotografar a sua poesia ou sua imaginação. A Foto 11 demonstra o momento em que os estudantes tiveram acesso aos livros e procuravam as suas poesias, enquanto compartilhavam com os outros os textos.

²¹ Na qual o conteúdo consistia em Regionalismo; Pantanal.

Foto 11 - Estudantes da EP lendo poesias



Fonte: Própria autora.

Alguns alunos fizeram a escolha da poesia e continuavam lendo mais. Enquanto que outros demoraram mais para escolher, folheando vários os livros. Após todos escolherem, foi feita uma roda de leitura para cada um ler o seu poema escolhido e posteriormente sair para fotografar, o que pode ser observado na Foto 12. Foi utilizada a máquina fotográfica da pesquisadora e os celulares dos estudantes para o registro e, para fotografar, levaram os livros para reler as poesias e inspirar a elaboração das imagens. No processo, eles mostravam as fotografias uns para os outros.

Foto 12 - Saída para fotografar na Fazenda Taboco



Fonte: Própria autora.

Com as poesias e as fotografias dos estudantes e da pesquisadora foram construídas as imagens (Fotos 13, 14, 15, 16 e 17) apresentadas a seguir.

Foto 13 - Fotografia do estudante e poema escolhido



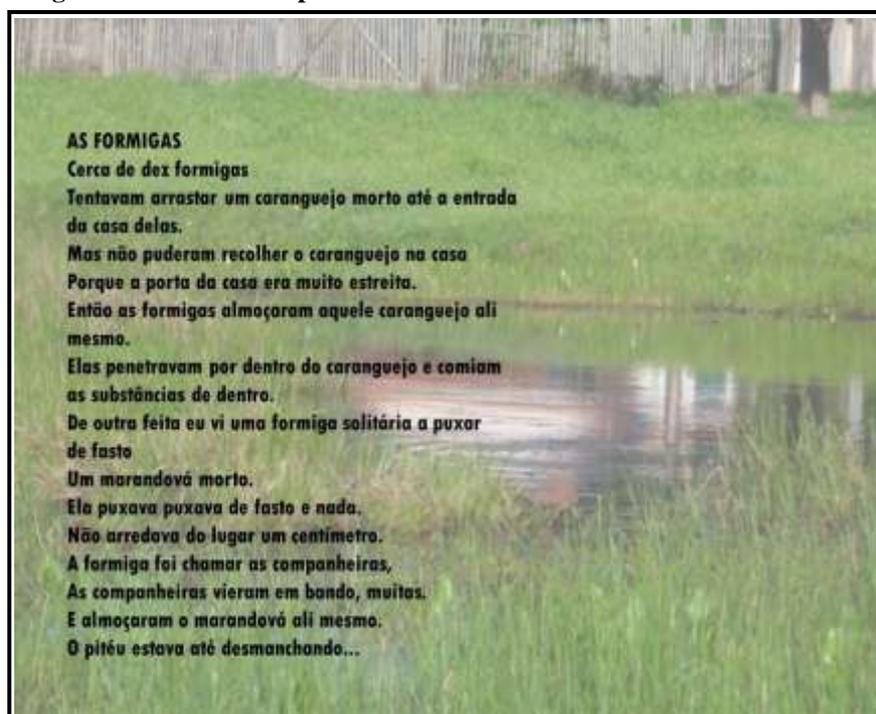
Fonte: Poesia: BARROS, 2013, p. 25; Fotografia: Estudante EP; Org. pela pesquisadora.

Foto 14 - Fotografia do estudante e poema escolhido



Fonte: Poesia: BARROS, 2013, p.8; Fotografia: Estudante EP; Org. pela pesquisadora.

Foto 15 - Fotografia do estudante e poema escolhido



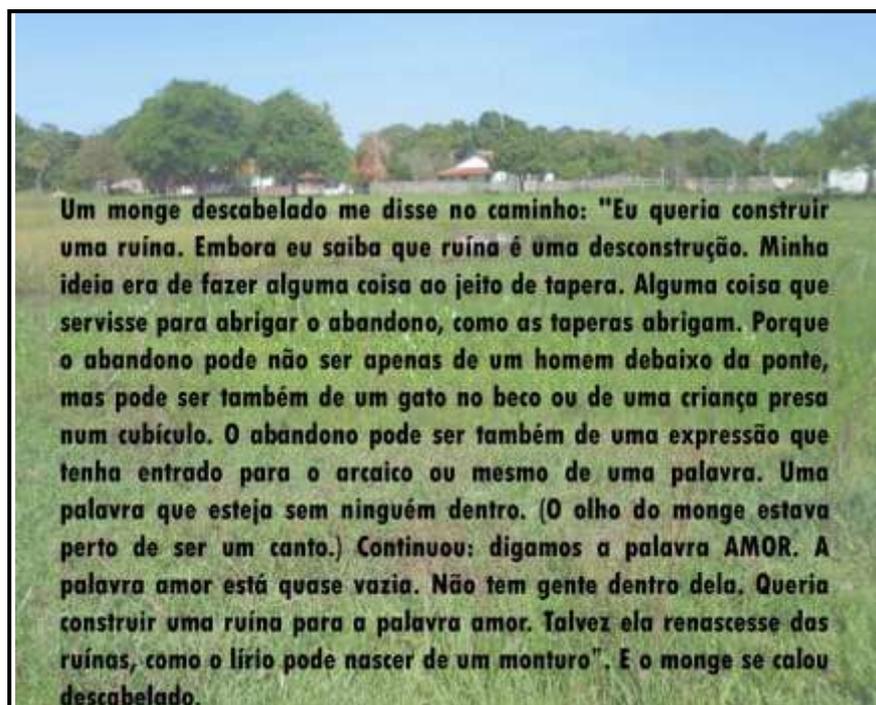
Fonte: Poesia: BARROS, 2013, p.15; Fotografia: Estudante EP; Org. pela pesquisadora.

Foto 16 - Fotografia do estudante e poema escolhido



Fonte: Poesia: BARROS, 2013, p.9-10; Fotografia: Pesquisadora; Org. pela pesquisadora.

Foto 17 - Fotografia do estudante e poema escolhido



Fonte: Poesia: BARROS, 2013, p.29; Fotografia: Estudante EP; Org. pela pesquisadora.

As atividades com a participação dos estudantes e dos professores corresponderam aos objetivos e foi perceptível a participação dos estudantes em suas produções, nas linguagens escritas e fotográficas, demonstrando como percebem o espaço, sendo que focalizaram para o mais significativo nas suas percepções. Ambas as atividades envolveram seus espaços de vivência, por meio do cotidiano, o seu chão. Quanto a isso, um estudante mencionou para a pesquisadora que a lagoinha da aldeia é um lugar em que eles se banham, tendo sido indagado como se banhavam lá, sendo que havia um jacaré. Reafirmando sua identidade, com relação ao espaço, obteve-se a resposta: "Claro, professora, nós somos índios".

E todos os pequenos detalhes da participação dos estudantes demonstraram corroborar com a poesia do Manoel na epígrafe que pensa aqui nesta pesquisa que a relação dos estudantes com o seu espaço os ensina sobre o espaço muito mais que em qualquer lugar de ensino, sendo suas leituras de mundo, tendo muito que aprender a partir destes conhecimentos.

8 A REDISCUTIR

Quando o professor ensina Geografia e aborda a EA de forma tradicional, não configura uma falta de competência, mas uma escolha ideológica. A Geografia aplicada ao ensino por meio da memorização e que considera o espaço como palco das atividades humanas tem fundamento na Geografia e no conceito de Espaço Absoluto que deriva da concepção filosófica de Kant. A EA também pode ser pensada nessa perspectiva, caracterizando o certo e errado, responsabilizando apenas um lado dos autores desse processo da problemática ambiental, não se atentando aos autores e causas mais globais.

O que interessa tornar evidente é que essa pesquisa não julga como certo ou errado o modo de pensar e ensinar mencionado no capítulo anterior, porém não é essa a ideologia e a discussão aqui apresentadas. A pesquisa de campo corroborou a influência intrínseca entre o ser e o espaço, ou seja, a produção do espaço geográfico é concernente ao trabalho humano. A partir dessa concepção, há de se pensar as contradições da sociedade capitalista, perceptível na “produção” e “reprodução deste espaço” (RESENDE, 1986, p. 26).

Este trabalho não pensou em impor verdades absolutas, mas há de se pensar na contemporaneidade da vida e da escola, pois “a vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 13).

Resende elucida de forma realista que não há uma receita para tal feito, sendo que o professor tem que se empenhar, considerando que:

Não tenho, porém, receitas mágicas para fazê-la. Seria desonestidade e/ou imperdoável soberba negar a complexidade de semelhante tarefa. Elaborar currículos, programas, estratégia e instrumentos didáticos para uma Geografia e um aluno que nega tanto os dogmas de nossa formação universitária quanto aqueles de nossa rotina profissional exigirá sem dúvida empenho coletivo e constante experimentação dos professores da área (RESENDE, 1986, p. 164).

A pesquisa de campo demonstrou que ensinar a Geografia por meio da vivência espacial cotidiana não consiste no ato do professor falar que faz este tipo de Geografia, pois a alfabetização geográfica ocorre no silêncio também. Como na reflexão acerca da sua prática, repensá-la atingiu o processo cognitivo do estudante. Além disso, alfabetizar o estudante em Geografia não conta com práticas mirabolantes, mas com práticas que permitam o estudante

perceber a Geografia e a EA por meio da cinestesia, dos seus sentidos, e o seu processo cognitivo leve em consideração seus conhecimentos prévios. Por conseguinte:

Com Paulo Freire, aprendemos os limites e as possibilidades da arte de fazer ensinar-aprender, ou seja, a arte de educar, educando-se, relacionando-se. Assim, a compreensão do espaço geográfico como espaço do homem, apesar de todas as formas de desterritorialização, de segregação e de fragmentação, é espaço de todos. Todos são responsáveis pela produção social do espaço. De um lado, a natureza tão metaforicamente dita por alguns como recurso: possibilidade de geração do mais valor, do dinheiro, isto é, da ampliação da acumulação. Por outro lado, para outras pessoas, a natureza é a morada, habitat e lugar de trabalho (SILVA, 2011, p. 8).

É todo esse sentido que pode existir ao estudante partindo da “leitura de mundo” que advém do espaço vivido por meio do cotidiano. A observação, os mapas mentais e as narrativas demonstraram “leituras de mundo” e “leitura e entendimento do espaço”.

Voltando ao contexto do professor, ele influencia esse ensinar, por meio da sua concepção ideológica e metodologias, no entanto é preciso refletir que:

A docência implica também seu par dialético: aprender com os outros e despir-se do que se aprendeu para se reinventar na profissão, “raspar a tinta” com que nos pintaram para pensar nossa existência e refazer outras pinturas. A docência implica autoria, e ela requer sentimentos, emoções; é preciso “desencaixotar” emoções, ser – o que nada é fácil – “eu mesmo”. Implica também um ato de cidadania: dizer sua palavra. Fernando Pessoa é genial ao falar do “corredor” que há entre nossas ideias e as palavras que as expressam. Desafios epistemológicos: justificar racionalmente nossa prática, ultrapassar a razão. Desafios ontológicos: dizer implica dizer o que penso e o que sou. São desafios que exigem que eu me desembrulhe. Tudo é tão difícil quanto inevitável: “Sempre que olho para as coisas e penso no que os homens pensam delas” (KAERCHER, 2007, p. 16).

O desafio ideológico se junta a outros desafios apontados por Kaercher, mas todos esses desafios configuram no ato repensar a si mesmo, a sua prática e estar disponível para outras pinturas. Assim como a problemática, como foi apontado no início deste escrito, o ato de repensar é concernente à professora pesquisadora também. Um exemplo disso consiste nas emoções e reflexões de um professor que, ao sair da sala de aula, tem um sentimento de dever cumprido, mas em outro momento sai sentindo que não atingiu o estudante, numa completa solidão. É perceptível que “a maior vitória do professor é a vitória interna, aquela de alcançar a satisfação em ser professor no dia-a-dia” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 45-46).

A mescla da cotidianidade do estudante agregada aos conceitos geográficos desmistifica a Geografia como “algo chato e distante do cotidiano dos alunos” (KAERCHER, 2002, p.22). Para que os estudantes possam “ter na Geografia um instrumento útil de leitura

do mundo, estaremos ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria humana” (KAERCHER, 1999, p. 16). Em vias de finalização deste escrito, importam lembrar que não se deverão impor verdades estáticas, isto é, as reflexões das considerações finais não são para pôr fim na discussão, mas para contribuir com o contexto educacional estudado, considerando que modelos fechados e soluções prontas não chegaram ao problema. É preciso reinventar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi um desafio, pois consistiu em conhecer e analisar como o ensino de Geografia e a EA ocorrem no cotidiano em Aquidauana. Esses desafios começaram no entender que a EA que não tem caráter disciplinar como a Geografia, assim a sua abordagem tem outras peculiaridades. Outro desafio foi o campo em três tempos escolares, pois os cotidianos escolares se diferenciam em muitos sentidos e a prática pouco se reporta aos documentos oficiais quanto às especificidades de cada escola. A EP foi a que demonstrou mais instabilidade no tempo da pesquisa, em 2014 e 2015, e não há de se reportar a isto de modo negativo, mas para exemplificar que o cotidiano escolar não é estável, o que reafirma a necessidade de se atentar as realidades escolares, no modo de organização destas.

Toda discussão teórica a partir do ideário de espaço relativo de Leibniz focou para a concepção epistemológica, os conceitos a partir das poesias, o modo de aplicar da Geografia e a EA, correspondendo a cada análise e reflexão.

As observações nos espaços, chãos, escolares com algumas falas dos professores demonstraram a necessidade a aplicabilidade do caráter diferenciado nas escolas das modalidades de Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo, sendo que os documentos oficiais propõem, mas não ocorre na práxis. Há desafios, mas também se observam pequenas práticas nos cotidianos de estudantes, professores e funcionários em geral, que têm se portado para o objetivo da escola. Tal perspectiva acerca da aplicabilidade dos documentos oficiais foi confirmada nas entrevistas com os professores. Acerca dessa fase da pesquisa de campo, foi perceptível o prezo acerca da profissão por parte dos professores, considerando as diferentes concepções do que é ser professor.

Os mapas mentais e as narrativas construíram um material profícuo para o entendimento das percepções espaciais e ambientais dos estudantes, a análise dos desenhos por escola e temática demonstrou o que tem mais significância de uma escola para outra. As atividades práticas nas EI e EP construíram um diálogo com a concepção teórica do trabalho, no qual os estudantes foram protagonistas das atividades e a apresentação de fotografias e anotações dos estudantes expôs o entendimento para com seu espaço, tendo em vista a questão ambiental.

A alfabetização geográfica e a EA ocorrem por meio do repensar. As atividades da pesquisa de campo levaram a pensar isso, pois os estudantes desenharam o seu “chão”, que

comprovou que as “leituras de mundo” existem, os conhecimentos prévios brotam da vivência de cada ser, e isso pode ser ressaltado para ter mais significância.

Em síntese, as leituras, práticas e reflexões da coexistência desta pesquisa promoveram à pesquisadora o desenrolar de algumas indagações que em alguns momentos parecem ter resposta e em outros não. O aprendizado levou ao redescobrir-se e assim a refletir a Geografia com certa flexibilidade, por meio das poesias de Manoel de Barros, uma Geografia de significância, de coexistência, e, sobretudo de luta a favor de uma educação pública de qualidade, em todos os níveis e modalidades, em cada chão do município de Aquidauana. As coexistências e reflexões continuam...

REFERÊNCIAS

ABDO, R. F. **Mapas mentais e a percepção ambiental de crianças pantaneiras da região de Aquidauana, Mato Grosso do Sul.** 2005. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande.

Almeida, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** 12 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. v. 1.

BARROS, M. W. L. de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010. Disponível em: <<http://www.marcioramosfoto.com.br/inventar/?p=464>> Acesso em: 17 set. 2014.

_____. **Biblioteca Manoel de Barros [coleção]/Manoel de Barros.** São Paulo: LeYa, 2013.

_____. **Memórias inventadas: A segunda infância.** São Paulo: Planeta, 2006. Disponível em: <[https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://ler-online.jegueajato.com/Manoel%20de%20Barros/Memorias%20Inventadas%20-%20A%20segunda%20inf%20\(890\)/Memorias%20Inventadas%20-%20A%20segunda%20-%20Manoel%20de%20Barros.pdf](https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://ler-online.jegueajato.com/Manoel%20de%20Barros/Memorias%20Inventadas%20-%20A%20segunda%20inf%20(890)/Memorias%20Inventadas%20-%20A%20segunda%20-%20Manoel%20de%20Barros.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) - ou menos.** 1990. Disponível em: <<http://cronicasderobertolima.blogspot.com.br/2010/11/tres-poemas-de-manoel-de-barros-e-um.html>> Acesso em: 16 set. 2014.

BERALDI, F. B. **Deleuze & a Educação.** Dourados: UFGD; 2011. Resenha de: GALLO, S. **Deleuze e a Educação. Entre-Lugar,** Dourados, ano 2, n. 4, p. 181-186, 2º semestre de 2011.

BRANDÃO, C. da F. **LDB Passo a passo: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e Interpretada, artigo por artigo.** 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013. 542p.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação**

nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 de abril de 1999.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm Acesso em: set. de 2015.

CALLAI, C. H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.83-134.

CARLOS, A. F. A. Da “Organização” à “Produção” do Espaço. In: _____. **A (RE)Produção do espaço urbano**. 1. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p.30-38.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.11-81.

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.35-47.

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

DAMIANI, A. L. **População e Geografia**. 9. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.228-251.

GODOY, P. R. T. de. Algumas considerações para uma revisão crítica da História do Pensamento Geográfico. In: _____. (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.145-156.

GOMES, A. H. A. da S; VARGAS, M. A. M. Mapas mentais como representação do espaço vivido e percebido. In: *Coloquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*”. 4., 2011, São Cristovão. **Anais...** São Cristovão, 2011.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GONZALEZ, S. **Educação ambiental autopoietica com as práticas do bairro ilha das caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

_____. A. Práticas geográficas para *lerpensar* o mundo, *converentendersar* com o outro e *entenderscobrir* a si mesmo. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-33.

_____. A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

_____. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANI, A. C. (*et al.*). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB Porto Alegre, 1999. p. 11-21.

KOZEL, S. Mapas Mentais – Uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S; SILVA, J. da C; GIL FILHO, S F. **Da percepção e cognição a representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem. p.114-137.

LACOSTE, Y. **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

MALANSKI, L. M; KOZEL, S. Representação do espaço escolar a partir de mapeamento coletivo: uma abordagem da Geografia humanista. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v.9, n.2, p.154-169, ago/2015.

MAMORÉ, L. N. **Educação Ambiental nas Escolas Pantaneiras**. 2006. Monografia (Especialização em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana.

MARTINS, É. R. **Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser**. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, nº 21, p. 33-51, 2007.

MARQUES, C. N; SOUZA, C. C. **Memória Terena: história e língua, educação escolar e cultura, identidade e resistência**. Disponível em: <www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=382>. Acesso em 21 jul. 2015.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei 4.811 dezembro de 2015. Disponível em: www.corumbaonline.com.br. Acesso em 04 jan. 2016.

MEDINA, N. M; SANTOS, E. da C. **Educação Ambiental: Uma metodologia participativa de formação**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1974. 82p. Tradução de: Le Dessin D'Éfant.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

NEVES, J. **Um porto para o Pantanal: a fundação de Aquidauana: civilização e dependência**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007.

OLIVA, J. T. O espaço geográfico como componente social. **Terra Livre**, São Paulo, n. 17. p. 25-48. 2º semestre/2001.

PHILO, C. História, Geografia e o “mistério ainda maior” da Geografia histórica. In:

GREGORY, D.; MARTIN, R.; SMITH, G. (Orgs.). **Geografia humana: sociedade, espaço e ciência social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 269-298.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador: caminho para uma prática de ensino**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RIBEIRO, R. A. **Taboco – 150 anos: Balaio de Recordações**. Campo Grande-MS, 1984.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROBBA, C. **Aquidauana: ontem e hoje**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1992.

ROJAS, J. FERREIRA, F. M. N. S. Cultura lúdica formativa para diferentes etnias na região do Pantanal/Aquidauana/MS. In: Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, XI, 2013, São Paulo. **Currículo: tempos, espaços e contextos**. São Paulo: PUC-SP, 2013. p. 1-17.

SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. Itinerários da educação ambiental: um convite a percorrê-los. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-15.

SEGURA, D. de S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume, 2001.

SILVA, C. A. da. **Educação Socioambiental na Escola: Algumas experiências do cotidiano à luz da metodologia de ensino da cartografia da ação social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. **Scripta Nova**, Universidad de Barcelona, nº 93, 15 de jul de 2001.

VIEIRA, M. R. M; VARGAS, I. A. de; ZANON, A. M. Percepção Ambiental e Representação do Pantanal: uma análise com alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, Rio Verde de Mato Grosso (MS). In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, UFRRJ e UFRJ.

APÊNDICE A - Formulário (docente de Geografia)

1. Qual a sensação de ser:
 - 1.1 observado na sala?
 - 1.2 entrevistado? (KAERCHER, 2014, p.146)
2. Por que ser professor(a) de Geografia? (KAERCHER, 2014, p.146)
3. Após esses anos de profissão, qual o balanço (geral) que você faz dela? (KAERCHER, 2014, p.146)
4. Gosta de ser professor? O que é ser professor? (KAERCHER, 2014, p.146, Adaptado)
5. Como foi a sua graduação? Como ela preparou você para ser professor(a)? Foi eficiente essa preparação? (KAERCHER, 2014, p.147)
6. Quais áreas você mais gostava na graduação? (KAERCHER, 2014, p.147)
7. Adota livro didático? Qual(is) o(s) que mais gosta? (KAERCHER, 2014, p.147)
8. Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Geografia? Qual? Por quê? Você tem alguma linha teórica preferida da Educação/Pedagogia? Qual? Por quê? (KAERCHER, 2014, p.148)
9. Por que ter a disciplina Geografia no currículo do Ensino Fundamental e Médio (EFM)? (KAERCHER, 2014, p.148)
10. Como a Educação Ambiental é contextualizada em suas aulas? (CARDOSO, 2014)
11. Qual a diferença entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior? (KAERCHER, 2014, p.148)
12. Quem são os estudantes (origem e realidade familiar)? (CARDOSO, 2014)
13. Que características você acha importante nos seus estudantes e o que você faz para alcançar/desenvolver tais qualidades neles? (KAERCHER, 2014, p.148, Adaptado)
14. O cotidiano do estudante, identidade, costumes culturais e especificidades correspondem com algumas dificuldades de aprendizagem? (CARDOSO, 2014)
15. Até que ponto a realidade do estudante é transportada para a sala de aula, para o ensino dos conteúdos, com exemplos locais? (CARDOSO, 2014)
16. Quais os problemas que a escola perpassa? (CARDOSO, 2014)
17. Qual a participação dos pais nas atividades dos filhos? E a relação com o professor? (CARDOSO, 2014)

18. O objetivo da escola proposto em seu PPP tem sido cumprido? O PPP foi construído com a participação de toda comunidade escolar? E corresponde com a realidade? (CARDOSO, 2014)

19. Como você se sente ao final desta entrevista? Como foi o ritmo dela? Gostaria de fazer algum comentário ou alguma pergunta? (KAERCHER, 2014, p.148)

Para a EE:

20. O que tem sido proposto em documentos oficiais para a educação pública tem sido cumprido? (CARDOSO, 2014)

Para a EP:

20. O que tem sido proposto no Art. 28 da LDB a educação básica para a população rural tem sido cumprido? E os ideais para a Escola Pantaneira adaptada para a realidade do estudante realmente existe? O que tem ocorrido? (CARDOSO, 2014)

21. Quais as dificuldades e benefícios do professor de uma escola do campo? (CARDOSO, 2014)

Para a EI:

20. O que tem sido proposto no documento oficial para escola indígena tem sido cumprido? Quais as dificuldades em relação às políticas públicas? (CARDOSO, 2014)

21. Quais as dificuldades e benefícios do professor de uma escola indígena? (CARDOSO, 2014)



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de pós-graduação em geografia
Campus de Aquidauana



Professora Larissa Cardoso

Desenhe sobre geografia e meio ambiente, como você percebe isto no momento em que está brincando, no ônibus indo para casa, ajudando o pai no campo e fazendo tudo que você faz no seu cotidiano.

ANEXO A – Roteiro de observação

Observação (contexto geral)

O que observar:

- Estudar o Projeto Político Pedagógico (organização dos conteúdos, visão e objetivo da escola, material didático, projetos da escola, quantitativo de estudantes e professores);
- Contexto e comunidade em que a escola está inserida, vizinhos da escola e registro fotográfico;
- Estrutura escolar (pátio da escola, limite da escola, salas de aula, banheiros e sala dos professores) e registro fotográfico;
- Organização no momento da entrada dos estudantes, merenda, intervalo, aulas e momento da saída dos estudantes;
- Dinâmica da sala de aula, aulas de Geografia, processo de ensino-aprendizagem (professor e estudantes);
- Aulas voltadas para a realidade local.

Roteiro de observação em sala de aula

Observação n.: _____

1) Apresentação

Dia: ___/___/___ (_____ -feira)

Hora início: _____ Hora fim: _____ Período: _____ min.

Série: _____ Número de alunos: _____ (____ Fem.; _____ Masc.)

Atrasados: _____

Referência à sala de aula e ao tempo (atmosférico e ânimo da turma) para a aula: _____

2) Tema da aula: _____

Metodologia mais usada: _____

3) Desenrolar da aula:

3.1) Ficou claro, rapidamente, o assunto da aula? ___ (para mim), ___ (para os alunos) De que forma? (falou, escreveu): _____

3.2) Como foi/é organizado o quadro: _____

4) O que observar:

4.1) Relações professor-aluno (amigável ou não, tensa ou não, autoritária ou não, etc): _____

4.2) O que o professor faz em aula: _____

4.3) O que ele fala para os alunos: _____

4.4) O que ele pede para os alunos fazerem/ o que ele incentiva/ o que ele reprime: _____

4.5) Quais as categorias/ conceitos geográficos citados? Como foram trabalhados?

4.6) Como ele construiu sua aula?

4.7) Houve participação, consulta, interação com os alunos? Com que intensidade? O professor faz perguntas (quais) aos alunos? _____

4.8) Os alunos – no geral – estão:

Atentos? ()S ()N; gostando? ()S ()N; entendendo? ()S ()N

Por que estas impressões?

4.9) O que os alunos fizeram/ operaram o ponto de vista cognitivo:

4.10) Relação professor e o livro didático. Como o professor usa o livro?

5) Como ficou a distribuição do tempo: (entre o tempo que o professor atua, o tempo em que o aluno age e o tempo que é gasto para controle/negociação da disciplina)?

6) Que atividades de fixação do conteúdo ocorreram? _____

7) Foi usado o mapa: S N Seria útil? SS Como usou? _____

8) Avaliação: fez alguma hoje? S N. De que tipo? Que tipo de comentário faz sobre notas, trabalhos, provas? _____

9) Impressão pessoal: _____

(KAERCHER, 2014, p.82-84)